

الدكتور عبد الكريم علي اليماني



فلسفة التربية



فلسفه التربیة

الدكتور

عبدالكريم علي سعيد اليماني



2004

• فلسفة التربية.

• الدكتور عبد الكريم علي سعيد اليماني.

• الطبعة العربية الأولى: الإصدار الأول، 2004.

• جميع الحقوق محفوظة © .



الناشر:

دار الشروق للنشر والتوزيع

هاتف 4618190 / 4618191 / 4624321 / 4610065 فاكس :

ص.ب: 926463 الرمز البريدي: 11110 عمان -الأردن

دار الشروق للنشر والتوزيع

رام الله: المغاردة -شارع المغاردة - مركز عقل التجاري هاتف 02/2961614

غزة: الرمال الجنوبي قرب جامعة الأزهر هاتف 07/2847003

جميع الحقوق محفوظة. لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله أو
استنساخه بأي شكل من الأشكال دون إذن خطّي مسبق من الناشر.

All rights reserved. No Part of this book may be reproduced, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without the prior permission in writing of the publisher.

■ الترتيب والطبع الداخلي وتصميم الغلاف وفرز الألوان والأقلام :

دائرة الإنتاج / دار الشروق للنشر والتوزيع

هاتف 4618190 / 4610065 فاكس 926463 ص.ب 11110 (عمان) الأردن

Email : shorokjo@nol.com.jo

الإهداء

- إلى من أحبّ الوطن وقدّم نفسه وروحه فداءً له في السلم وال الحرب والدفاع عنه وتميّته والحافظ على وحدته الوطنية .
 - إلى من أرجو الله أن يبارك في عمريهما حتى يرياني قد حققت ما يصبوان اليه ... والديّ.
 - إلى من شاركتني الحياة بجهدها حتى ذقت حلوها ونسيت مرها ... زوجتي الفضلى .
 - إلى فلذات كبدي : أسييل ، ياسر ، سمية ، عمار ، سلسبييل ، سندس ، أحمد .
- وبالله التوفيق إنه نعم المولى ونعم النصير



مكتبة لسان العرب

www.lisanarb.com

lisanerab.com رابط بديل

المحتويات

11	-----	تقديم
15	-----	مقدمة

الفصل الأول

مدخل إلى فلسفة التربية

21	-----	المبحث الأول : مدخل عام
26	-----	المبحث الثاني : أهمية الفلسفة التربوية وال الحاجة إليها
30	-----	المبحث الثالث : أهمية التربية في الأردن كأنموذج
34	-----	المبحث الرابع : ماهية فلسفة التربية والنظام التربوي

الفصل الثاني

الفلسفات التربوية القديمة وال الحديثة

45	-----	المبحث الأول : الفلسفة المثالية
70	-----	المبحث الثاني : الفلسفة الواقعية
78	-----	المبحث الثالث : الفلسفة الطبيعية
89	-----	المبحث الرابع : الفلسفة البرجماتية

المبحث الخامس : الفلسفة الوجودية 102

المبحث السادس : الفلسفة الوضعية المنطقية 113

الفصل الثالث

الفلسفة التربوية الإسلامية

المبحث الأول : فلسفة التربية في الإسلام 123

المبحث الثاني : نماذج من السلف الصالح 154

النموذج الأول : أبو حنيفة 154

النموذج الثاني : الغزالي 165

النموذج الثالث : ابن رشد 182

الفصل الرابع

الفلسفات التربوية العربية

المبحث الأول : نماذج من الفلسفات التربوية العربية 201

النموذج الأول : ساطع الخصري 201

النموذج الثاني : زكي نجيب محمود 211

النموذج الثالث : عبد الغني النوري وعبد الغني عبود 227

النموذج الرابع : محمد فاضل الجمالي 230

النموذج الخامس : لطفي أحمد بركات 232

النموذج السادس : عبد الله عبد الدايم 236

241	النموذج السابع : ماهر الجعفري وكفاح العسكري
249	المبحث الثاني : مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية العربية

الفصل الخامس

الفلسفة التربوية الأردنية

265	المبحث الأول : فلسفة نظام التربية والتعليم في الأردن
	المبحث الثاني : الفلسفة التربوية العربية المقترحة لنظام التربية والتعليم
272	في الأردن (رؤى مستقبلية)

297	المصادر والمراجع
318	المؤلف في سطور

تقديم

على الرغم من التراث الفكري والتربوي الكبير للأمة العربية الذي تركه الأجداد وتناقلته الأجيال حتى الوقت الحاضر، إلا أننا (بوصفنا أمة عربية) نعاني من حالة الاغتراب الفكري والتربوي، وضبابية الرؤية لدى المفكرين العرب، لذلك ظهرت في الوطن العربي فلسفات تربوية متعددة نتيجة للسيطرة الاستعمارية على أقطاره فضلاً عن الحركات التبشيرية التي كان وراءها الاستعمار بكل أشكاله العلنية والخفية ومنها غسيل الدماغ الذي تعرض ويتعرض له الطلبة العرب الدارسون في أوروبا وأمريكا، ثم الاعتماد عليهم في تنفيذ ما عجزت عنه كل الوسائل الاستعمارية المباشرة.

هذا التأثير بالفكر الأوروبي والأمريكي أدى إلى تلاطم الأفكار حتى في القطر الواحد. فالذين تأثروا بالفلسفة البرجماتية وبالاخص الذين درسوا في أمريكا على أيدي أساتذة الفلسفة البرجماتية (ديوي، كلباترياك وغيرهم) حاولوا تبني هذه الفلسفة وتطبيقاتها على المجتمع المصري مثلاً دون الالتفات إلى أن المجتمع الأمريكي يختلف عن المجتمع العربي المصري وبهذا الصدد يذكر زكي نجيب : "منذ قرن ونصف القرن كانت نقطة البداية هي الشرارة التي قدحت عند التقاء الثقافة العربية بالثقافة الأوروبية الحديثة. وعندئذ اضطربت صفو ثقافتنا انقسمتنا مجتمعات شتى كل منها يرى الخطأ فيما تراه الأخرى صواباً. وهي مجتمعات لا تزال إلى يومنا هذا بعد ما يزيد على قرن ونصف. مشتلة الفكر متفرقة الرأي تتباين وهي متجلورة تباين الألوان في طيف الشمس".

ونتيجة لتلك الظروف والأوضاع التي يعاني منها مثقفونا العرب والمؤسسات التربوية العربية افتقدنا وجود فلسفة تربوية عربية لها أهداف واضحة، فضلاً عن الاختلاف في الأنظمة والتشريعات والأهداف والإستراتيجيات والسياسات التربوية التي أدت إلى استيراد فلسفات تربوية غربية وشرقية فلذلك أصبح الأمن التربوي العربي مهدداً وقد يمتد هذا التهديد إلى المستقبل البعيد ما دامت التجزئة قائمة وما دام الجهد العربي في تشتيت وتصدع وتمزق.

وتشير استراتيجية تطوير التربية العربية إلى أن الأمة العربية "تشهد مذاهب متعددة آتية من الغزو الفكري ونشر مذاهب متعددة ذات طبيعة فلسفية في تفسير الوجود والمجتمع وفي تحديد مكانة الإنسان، وتناول مسائل المعرفة والأخلاق، وهي مذاهب مستمدة من الصراعات الحضارية التي يتميز بها هذا العصر، وبخاصة الصراع بين النظام الرأسمالي وبين الماركسية وقد تجد هذه المذاهب سببها إلى أذهان فئات كثيرة في الوطن العربي وبخاصة بين الناشرين والشباب منهم الذين يجدون هذه المذاهب ماثلة أمامهم محددة وجاهزة. وتشتد الحاجة إلى مثل هذه الفلسفة التربوية العربية المتميزة بالعمق الحضاري وتراثها الغني بالقيم الإنسانية من ناحية و بالمواقف العقلانية في النظر إلى الوجود والإنسان وإلى المجتمع من ناحية أخرى .

وأتفق معظم فلاسفة التربية العرب على مسألة عدم وضوح فلسفة تربوية عربية ويشير بركات " إلى أن غياب فلسفة تربوية عربية أصلية أدى إلى استيراد فلسفات تربوية أجنبية غير ملائمة لتراثنا العربي وحاضرنا ومستقبلنا باستثناء بعض رواد النهضة العربية كمحاولات فردية أمثال محمد عبده والطهطاوي وإسماعيل القباني وساطع الخصري " .

يشير نوفل " إلى أن الوطن العربي يعاني من تبعية فكرية للغرب لا تتضح في مجال كما تبرز في ميدان الفكر التربوي ، وأنه لا يكاد يوجد فكر تربوي أصيل ، بل توجد آراء ونظريات تربوية غربية نقلت من أوطنها الأصلية وغرست في البلدان العربية " .

ويشير الياس فرح " إلى أن الفكر التربوي الغربي هو استجابة للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للبلدان الأوروبية والأمريكية وأداة لتحقيق أهدافها .. إن هذا الفكر الأوروبي

يتقاطع مع حاجات النهضة العربية و الفلسفه التربوية العربية يعدها جزءاً لا يتجزأ من الفلسفة السياسية المتمثلة بالإيديولوجية العربية الثورية و السياسة التعليمية هي تجسيد لها " .

وعلى الرغم من هذا التباعد الفكري و العقائدي بين الفكر الغربي و الفكر العربي فإننا نلاحظ أن كثيراً من مفكرينا العرب قد تأثروا بالفکر الأوروبي من أمثال سلامة موسى الذي قال : " أنه علينا أن نخرج من آسيا و أن نخلق بأوروبا فاني كلما زادت معرفتي بالشرق زادت كراهيتي له و شعوري بأنه غريب عنی ، وكلما زادت معرفتي بأوروبا زاد حبي لها و تعلقي بها ، وزاد شعوري بأنها مني وأنا منها ، وهذا هو مذهبي الذي أعمل له طول حياتي سراً وجهراً فأنا كافر بالشرق مؤمن بالغرب " .

وفي هذا الاستعراض لواقعنا وواقع بعض مفكري العرب ومدى تأثرهم بالفلسفات الأوروبية وغياب فلسفة تربوية عربية تبرز بوضوح الحاجة إلى فلسفة تربوية عربية نابعة من واقعنا التعليمي ومن حاجات مجتمعنا العربي معبرة عن قيم عربية أصيلة ومساعدة على حل جميع مشاكل مجتمعنا العربي وبناء جيل عربي مؤمن بدينه وعقيدته وأصالته وتطوره حاضره .

حيث إن واقعنا التعليمي في حاجة أكثر من أي وقت مضى لتبني فلسفة تربوية عربية من خلال الاتفاق على إطار مرجعي لفلسفة التربية يساعد على الاتفاق في خلق لغة عربية واحدة من الحوار تجعل منه أداة بناء لا معول هدم .

وجاء هذا الكتاب بعنوان (فلسفة التربية) للمؤلف الدكتور عبد الكريم اليماني لشاعوره بضرورة توحيد الأفكار التربوية العربية المبعثرة بكتابه الموسوم أعلاه .

اللهم وفقه إلى ما فيه الخير ، انك سميك مجيب الدعاء

الأستاذ الدكتور

ماهر إسماعيل الجعفري

أستاذ فلسفة التربية في جامعة بغداد

مقدمة

إن التربية الصالحة تسهم في مجالات نمو الفرد كافة ، وتسهم في نمو الجسمي بنوعيه التكرويني والوظيفي ، وفي مجال النمو العقلي وفي مجال النمو النفسي ، وفي مجال النمو الروحي والخلقي ، وفي مجال النمو الاجتماعي . وتسهم في تنمية المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وروحياً وسياسياً أيضاً .

اهتم المربون العرب بالتربيـة بوصفـها أدـاء لغرس القيم الروحـية والخلـقـية لتعزيـز بنـاء الشخصية العـربية لـتتمكن من التعـامل مع الفـكر والـحرـية والـخـوارـ الحـضـارـي بين الثقـافـات الإنسـانـية ، زيـادة على أنها تـنمـي الـقدـرات والـمـهـارـات والـاتـجـاهـات الصـحـيحـة التي تسـهم في بنـاء الإنسانـ العـربـي الجـديـد ، وـتـؤـكـد قـيم العملـ الجـمـاعـي وـنـكـرـانـ الذـات وـتـأـكـيد رـوحـ الفـريقـ الواحدـ . وـمـنـ هـنـا لاـبـدـ لـلـفـلـسـفـةـ التـرـبـيـةـ أـنـ تعـنىـ بـتـكـوـنـ جـيلـ يـدرـكـ رـوحـ العـصـرـ وـقـيمـهـ الحـضـارـيـ ، وـيـؤـلـفـ بـيـنـهـاـ وـبـيـنـ الـحـاجـاتـ الـراـهـنـةـ لـلـمـرـحـلـةـ التـارـيـخـيـةـ التـيـ تـمـ بـهـاـ أـمـتـهـ ، وـيـتـفـاعـلـ تـفـاعـلاـ وـاعـيـاـ عـمـيقـاـ . وـتـعـدـ فـلـسـفـةـ التـرـبـيـةـ مـوجـهاـ لـلـتـرـبـيـةـ وـتـضـبـطـ إـيقـاعـهاـ ، وـتـحدـدـ المـنـاسـبـ منـهـاـ وـالـصالـحـ وـتـحـقـقـ شـمـولـهـاـ وـاتـسـاقـهـاـ .

ان بعض التجديدات المتصلة بالتربيـةـ قدـ يكونـ مـلـائـماـ عـلـمـياـ وـغـيرـ مـلـائـمـ مجـتمـعـياـ . . . فـنـظـريـاتـ عـلـمـ الـنـفـسـ اوـ الـاـقـتـصـادـ مـثـلاـ ، تـزـادـ ثـرـاءـ وـتـعـقـيدـاـ كـلـ يـوـمـ ، وـلـايـكـنـ السـماـحـ بـتـطـبـيقـهـاـ فـيـ مـيـدانـ التـرـبـيـةـ مـنـ غـيرـ فـحـصـ وـبـحـثـ وـاـخـتـيـارـ وـاـخـتـيـارـ . إنـ الـذـيـ يـقـومـ بـعـهـمـةـ الـفـحـصـ وـالـبـحـثـ وـالـاـخـتـيـارـ وـالـاـخـتـيـارـ هوـ فـلـسـفـةـ التـرـبـيـةـ السـائـدـةـ فـيـ الـمـجـتمـعـ وـالـمـسـيـطـرـةـ عـلـيـهـاـ ، فـهـيـ تـعـطـيـ اـشـارـةـ التـحـرـكـ مـثـلـهاـ فـيـ ذـلـكـ مـثـلـ (ـشـرـطـيـ المـرـورـ)ـ الـذـيـ يـسـمـعـ بـالـمرـورـ فـيـ هـذـاـ الـاـتـجـاهـ اوـ ذـاكـ . فالـفـلـسـفـةـ يـجـبـ اـنـ تـعـملـ عـلـىـ توـضـيـحـ الـأـفـكـارـ وـتـحـدـيـدـهاـ بـكـلـ دـقـةـ وـإـلـأـ ظـلـلتـ تـلـكـ الـأـفـكـارـ مـعـتـمـةـ وـمـبـهـمـةـ .

ولعل اخطر ما يصيب المجتمعات النامية ، ومنها مجتمعنا العربي بطبيعة الحال ، هو أنها تفتقد هذه النظرة الموحدة والبصيرة ، لأنها في محاولتها لتجاوز ما تعانيه من تخلف ترندو ببصرها إلى المجتمعات المتقدمة لستعير منها الفكر والفلسفة كما استعارت منها التكنولوجيا ، وفاتها أن الفكر والفلسفة تتاجان خاصان للمجتمع يحمل قيمه واتجاهاته ويستهدف آمال وطموحات تعبّر عن خصائصه ونوازعه ، ففلسفة التربية هي تطبيق النظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية الذي نسميه تربية ، وهي تتضمن البحث عن مفاهيم توجد الاتساق بين المظاهر المختلفة للعملية التعليمية من خطة متكاملة شاملة ، وتتضمن أيضاً توضيح المعاني التي تقوم عليها التغيرات التربوية ، وتبين الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية وتعرضها مع علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الإنساني .

ويهدف المؤلف من وراء وضع هذا الكتاب إلى تزويد القارئ العربي بالمعلومات الأساسية عن التربية والفلسفة التربوية والفلسفات التي تنبثق منها الأهداف التربوية وأهمية التربية بجمع جوانبها وتعزيز الفهم الفلسفى التربوى لدى القارئ وتوسيع مداركه وإضافة معرفة فلسفية تربوية إلى مخزونه المعرفي ليكون مرجعاً أساسياً له في هذا المجال ، ومرجعاً حقيقة لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية ولطلبة تخصص التربية في الدراسات العليا وكليات التربية والجامعات العربية والعاملين في مجال التربية والتعليم والمهتمين في المجال الفلسفية التربية .

ويضم هذا الكتاب خمسة فصول وستة عشر مبحثاً: التربية، منظور عام ، الأسس التاريخية للتربية، تعريف الفلسفة التربوية ، مدخل للفلسفة التربوية ، أهمية التربية وعلاقة التربية بالعلوم الأخرى ، عرض ونقد الفلسفات التربوية القدية والحديثة ، الفلسفة المثالية ، الفلسفة الواقعية ، الفلسفة الطبيعية ، الفلسفة البرجماتية ، الفلسفة الوجودية ، الفلسفة الوضعية المنطقية ، الفلسفة التربوية العربية الإسلامية في ضوء القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف ، نماذج من السلف الصالح ، أبو حنيفة ، الغزالى ، ابن رشد ، نماذج من الفلسفات التربوية العربية المعاصرة المقترنة ، ساطع الحصري ، زكي نجيب محمود ، عبد الغنى النورى وعبد الغنى عبود ، محمد فاضل الجمالي ، لطفي احمد بركات ، عبد الله عبدالدائم ، ماهر

الجعفري وكفاح العسكري ، او же التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية العربية ، فلسفة نظام التعليم في الأردن ، نموذج من الفلسفات التربوية العربية ، الفلسفة التربوية العربية المقترنة في نظام التربية والتعليم في الأردن .

وأتمنى من الله عز وجل أن أكون قد قدمت جهدي المتواضع في هذا الكتاب وأسهمت في دعم المكتبة العربية ودعم أدبيات التربية المتوفرة في اللغة العربية . .
والله ولي التوفيق .

الدكتور عبدالكريم علي سعيد اليماني

دكتوراه في أصول التربية تخصص الفلسفة التربوية

الفصل الأول

مدخل إلى فلسفة التربية

المبحث الأول: مدخل عام.

المبحث الثاني: أهمية الفلسفة التربوية وال الحاجة إليها.

المبحث الثالث: أهمية التربية في الأردن كأنموذج.

المبحث الرابع: ماهية فلسفة التربية والنظام التربوي.

المبحث الأول

مدخل عام

كانت التربية على مر العصور ولا تزال حاجة اجتماعية وانسانية ، وهي في الوقت نفسه وسيلة مهمة في تحقيق تماسك المجتمع تمارسها مؤسساته المرجعية .

فالتربيـة هي الوسيلة والأسلوب الاجتماعي الذي يكتسب به الأفراد طرائق الحياة وقيم المجتمع الذي يعيشون فيه واتجاهاته وذلك بوصفها أداة رئيسة يعتمد عليها في التعبير ، وفي استخدام التقدم الذي ينشده (261 : 80) .

وأشارت استراتيجية تطوير التربية الى غياب فلسفة التربية العربية " فلا ينشأ فكر تربوي متميـز لأمة تـريد أن تبني بناءً خاصاً بها ، فلا عجب أن ينشأ كثـير من الفراغ في ميدان الاجتماع وفي ميدان التربية بسبب غياب فلسفة التربية لما يترتب عليه الكثـير من الحيرة والقلق والبلـلة " .

وتوصلت الاستراتيجية المذكورة إلى " ان التمحيـص الدقيق للسياسات التـربية لـكل قطر عـربي على افراد يكشف عن نقص هنا وهنـاك ، سواء في الشـمول او التـكامل ، او الدقة والوضـوح ، ولا سيما تلك الجوانـب الضـمنية غير المدونـة التي تستـشـف من المـمارسة ، فلا تـتمثل في القرارات الصـريحة . وفضلاً عن ذلك فإن ما تستـدعيه أية سيـاسة تـربية او غير تـربية على مستوى رفيع من السـلطة ذاتـ السيـادة والـدولـة من حاجة الى التعـديل بينـ حين وآخـر بـحكم تـبدل الـظـروف والأحوال وتجـديـد دواعـيها الىـ الحـركة والـعمل يتـطلب مراجـعة دورـية للـسياسات التـربية " (245 : 85) .

" ونادي مـفكـرون وسيـاسيـون وـتـربـويـون بـأن تـقوم الأـنظـمة التـربية العـربـية بـمراجعة شاملـة لـتحليل عـناـصر العـملـية التـربية وـفهمـها ، والإـجـابة عنـ الأـسئـلة المـتعلـقة بـها " (300 : 13-14) .

ولقد أشار الكثير من التربويين في كتاباتهم الفلسفية التربوية العربية إلى ذلك، ومنهم:

- 1- بركات الذي أشار إلى أن "غياب فلسفة تربوية عربية أصيلة أدى إلى استيراد فلسفات تربوية أجنبية غير ملائمة لتراثنا العربي وحاضرنا ومستقبلنا" (83:245).
- 2- وأشار نوفل إلى "ان الوطن العربي يعاني من تبعية فكرية للغرب لا تتضح في مجال كما تبرز في ميدان الفكر التربوي ، وانه لا يكاد يوجد فكر تربوي أصيل ، بل يوجد آراء ونظريات تربوية عربية نقلت من أوطنها الأصيلة ، وغرسـت في البلاد العربية" . (15:286)
- 3- وأكد فرح "أن الفكر الغربي هو استجابة للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للبلدان الأوروبية والأمريكية واداة لتحقيق أهدافها" في حين أن هناك غياباً للفلسفة التربوية العربية (87:123) .
- 4- وعبد الدائم الذي يرى بأن الحاجة الى فلسفة تربوية ليس لوجود أزمة الحياة في الوطن العربي فقط ، بل الحاجة الى التطلع الى مستقبل جديد فيقول بهذا الصدد : "التطور الى مستقبل جديد سبب آخر من أسباب اهتمام المربين العرب بفلسفة التربية" (226 : 19) .
- 5- وعفيفي الذي أشار الى " حاجتنا لفلسفة تربوية عربية هادفة تساعد على بناء البرامج التربوية" (260 : 219) .
- 6- والجعفرى الذي أكد غياب الفلسفة التربوية العربية إذ يقول : "وكرد فعل لتلك الظروف والأوضاع التي يعاني منها مثقفونا العرب والمؤسسات التربوية العربية ، افتقدنا وجود فلسفة تربوية عربية لها أهداف تربوية واضحة ، فضلا عن استيراد فلسفات غربية وشرقية نتيجة لذلك اصبح الأمن التربوي العربي مهددا ، وقد يمتد هذا التهديد الى المستقبل البعيد مادامت التجزئة قائمة ، وما دام الجهد العربي في تشـتـت وتصـدع وتمـزـق" (246 : 5) .

وعلى صعيد النظام التربوي الأردني "ما زالت التربية تعاني من الارتباك في تحديد فلسفتها وسياستها وأهدافها بسبب الصراع بين المدارس الفكرية المختلفة" (72:327) .

وأشار جلاله المغفور له الملك الحسين رحمة الله في الخطاب الذي ألقاه في حفل تخريج الفوج الثالث عشر من طلبة الجامعة الأردنية في 20 حزيران 1978م إلى إعادة النظر في فلسفة التربية والتعليم إذ قال : "إن من الضروري إعادة النظر في فلسفة التعليم وسياساته وأساليبه والتركيز على الشباب والمستقبل ، ورعاية أجيالنا الصاعدة: روحًا، وعقلاً وخلقاً، وجسداً بما يستحق لتكون بمستوى التحديات التي تواجهها الأمة" .

وأكَدَ جلالته كذلك أهمية التربية الخلقية والوطنية التي تنشق من فلسفة التربية في كتاب التكليف السامي لدولة المرحوم عبد الحميد شرف بتاريخ 19/12/1979 فيقول : "إن تهيئة الأجيال ب التربية خلقية وطنية عالية هو بالشخص من أجل الواجبات والتركيز خاصة على متطلبات النهضة في وطننا واحتياجاته ، لتهيئة شباب الوطن بما يمكنهم من أداء دورهم على أكمل وجه ، يتطلب إعادة النظر في فلسفة التعليم وسياساته وأساليبه والتركيز على الشباب والمستقبل " (234 : 49 ، 65) .

لذلك عقدت المؤتمرات التربوية للدعوة إلى التحديث والتطوير في الفلسفة التربوية وسياساتها وأهدافها ، ففي مؤتمر العملية التربوية في مجتمع أردني متتطور ، "برزت الدعوة إلى برنامج إصلاحي عميق للمناهج والمعلم المؤهل وتكوين الإنسان المؤهل الوعي كهدف للتربية" (212 : 21) .

وعقد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام 1987م ، إذ دعا إلى ايجاد أنماط متطورة في برامج إعداد المعلمين وتدربيهم بما يضمن إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً أكثر عمقاً وارتباطاً بالحاجة المهنية للمعلم (346 : 27) .

وقد جاءت دراسات متعددة لتأكيد غياب الفلسفة التربوية في الأردن ومنها دراسة العمري الميدانية ، إذ وجد أن نسبة المعلمين والعلماء الذين لم تتوفر لديهم رؤية عن فلسفة تربوية معينة قد بلغ (55.8%) ، وتشتت باقي العينة على عدد من فلسفات تربية (119 : 14) .

ولذلك صدر قانون جديد للتربية والتعليم برقم (3) لسنة 1994 م حدد الفلسفة التربوية في الأردن ومرتكزاتها الفكرية والوطنية والقومية والإنسانية والاجتماعية ، وحدد الأهداف العامة للتربية ، وحدد مبادئ السياسات التربوية (345 : 6) .

الا أن المشكلة بقيت كما هي عليه في عدم وضوح الفلسفة التربوية ، فعند مراجعة الأهداف العامة للنظام التربوي في الأردن (المادة 4) نجد ان الفقرات التي عدها(18) فقرة هي بالحقيقة إجراءات لتطبيق الأهداف ، فقد غابت عن النص وبذلك تداخلت بينها وبين السياسة التربوية ، وعلى سبيل الذكر لا الحصر ، نصت الفقرة (أ) على "استخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بيسر وسهولة" (345: 9). في حين نصت الفقرة (ب) على "الاستيعاب الوعي للحقائق والمفاهيم والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محلها وعالميا واستخدامها بفاعلية في الحياة العامة" (345: 9). أما الفقرة (ص) وهي آخر فقرة فقد نصت على " التكيف الشخصي واكتساب قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي وتمثلها في التعامل مع الآخرين ومتغيرات الحياة" (345: 10). ونجد في هذه الفقرات عدم تفريق بين الأهداف العامة والخاصة والسلوكيّة مع غياب سلم الأهداف التربوية وخلط مع السياسة التربوية .

وقد أكد التل^(*) وزير التربية والتعليم ووزير التعليم العالي السابق وجود خلل كبير في السياسات التربوية ، إذ يقول : " لقد واكب التعليم في الأردن التطور ، ولكن نتيجة لعوامل كثيرة سياسية واقتصادية واجتماعية لم تكن هذه المواكبة تتناسب مع المتطلبات لوجود خلل كبير في سياسات التعليم وفي التخطيط لها . إن للتعليم كما تعلمون ثلاثة أبعاد : بعد يتعلق بفلسفته ، وأخر بسياسته ، وثالث بالجانب الفني منه . وقد حدد قانون التربية والتعليم فلسفة التعليم في الأردن في عدد من المبادئ التي يقوم عليها التعليم ، وحدد الأهداف التي تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيقها ، إلا أن هذه الفلسفة وتلك المبادئ لم تترجم ترجمة حقيقة في الواقع العملي كما هو موجود حتى الآن . وان مؤسساتنا التربوية غير ناجحة بدرجه نرضي عنها في إعداد الطالب على وفق الإطار الفلسفـي الذي حددـه القانون . أما حولـ البعدـ الفنيـ الذي ترتبطـ بهـ نوعـيـةـ التعليمـ فيـجبـ أنـ نـعـرـفـ بـاـنـهاـ لـيـسـ التـوـعـيـةـ الـتـيـ نـتـمـنـىـ " (342: 11-1) .

ويشير عبيدات والرشدان إلى غياب الفلسفة التربوية العربية في النظام التربوي الاردني إذ قالـا : "إذا استعرضـنا فـلـسـفـةـ التـرـبـوـيـةـ فيـ الأـرـدـنـ فإـنـاـ فيـ الـوـاقـعـ لـاـ نـجـدـ فـلـسـفـةـ بـمـعـنـىـ مـفـهـومـ الـفـلـسـفـةـ وـاـنـاـ مـبـادـئـ وـقـوـاعـدـ وـقـوـانـينـ تـقـوـمـ مـقـامـ الـفـلـسـفـةـ " (180: 40) .

(*) د. سعيد التل : دكتوراه فلسفة التربية من الولايات المتحدة عام 1963 ، أهم أعماله عضو هيئة تدريس في الجامعة الأردنية، كلية التربية، فعميد الكلية التربية، ثم وزير للمواصلات، ووزير للإعلام، ووزير للتربية والتعليم، ووزير للتعليم العالي، ونائب رئيس الوزراء وزير التعليم العالي، عضو في مجلس الأعيان.

فمعاناة النظام التربوي في الأردن من غياب الفلسفة التربوية الواضحة هي جزء من معاناة الأنظمة التربوية في الوطن العربي ، حيث تجد ان التعليم العالي في الوطن العربي يعاني من غياب فلسفة تربوية واضحة ، أو بمعنى أدق فقدان المؤسسة التي تتمتع بالرؤية الواضحة للفلسفة التربوية .

" إن صراع الفلسفات التربوية في الجامعات العربية خاضع للسلطة السياسية والإدارية ، وقد برزت الشكوى من عملية التقليد للجامعات الأوروبية والأمريكية . فقد أكد المؤتمر التربوي السادس لاتحاد التربويين العرب المنعقد في بغداد لشهر آب 1997 م أن هناك حاجة ملحة لإيجاد الفلسفة التربوية للتعليم في العالم العربي " (330 : 4) .

وهذا التقويم للمشكلة يفسح المجال للتطبيقات التربوية واقتراح وسائل الإصلاح في النظام التعليمي ، لأن الفلسفة تم المجتمع بالقوة لكي يتصرف بحكمة ، والعمل على تحقيق الأهداف باللحظة والتفكير ، للقضاء على التخلف في بعض المجالات ولاسيما التخلف في المجال التعليمي ، لأنه ما زال متخلطاً عن مواكبة الفكر التربوي الحديث . لذا تكمن مشكلة البحث في غياب الرؤية الفلسفية الواضحة للتربية في الأردن من ناحية ، والخلط بين التربية والتعليم من ناحية أخرى . ولذا تظل المشكلة قائمة لغياب النص الواضح الذي يحدد بالضبط ماهية التربية ويحدد بالضبط فلسفتها . وبهذا تبرز الحاجة إلى فلسفة تربوية عربية نابعة من واقعنا التعليمي ومن حاجات مجتمعنا العربي ، معبرة عن قيم أصيلة ، ومساعدة على حل جميع مشاكل مجتمعنا العربي ، وبناء جيل عربي مؤمن بدينه وعقيداته وعقريته وأصالته ماضيه وتطوره حاضره .

ويأمل المؤلف ان تكون هذه الدراسة مؤشراً في تحديد جوانب مختلفة من المشكلة للوصول الى مقترن يلبي الحاجة الحقيقة الى وجود فلسفة تربوية عربية للنظام التربوي الأردني ، ولاسيما مجتمعنا العربي الذي أدرك بان هناك حاجة ماسة وملحة من خلال مسوغات وطنية بحثة الى وضع فلسفة تربوية عربية تلائم واقعها الاجتماعي ، وتنبع منه ومن تراثه ، تعكس بصدق حاجاته ومطالبه وأماناته وميوله ومشكلاته وطموحاته الحالية والمستقبلية ، بهدف تنمية الوطن والمواطن تربية ذاتية وداخلية .

المبحث الثاني

أهمية الفلسفة التربوية وال الحاجة إليها

التربيـة نشـاط اجـتمـاعـي شامل مـهمـتـه إـعدادـ الإـنـسـانـ الـذـي يـعـيـشـ فـي عـالـمـ مـتـطـورـ، يـتـغـيـرـ تـغـيـرـاـ سـريـعاـ، وـتـكـتـبـ مـعـانـيـهاـ الحـقـيقـيـةـ مـنـ الأـهـدـافـ الـتـي تـسـعـىـ إـلـىـ تـحـقـيقـهاـ، لـأـنـهـ وـسـيـلـةـ المـجـتمـعـ لـتـأـمـينـ اـسـتـمـارـاهـ وـتـطـورـهـ. وـيـهـذـاـ تـعـكـسـ التـغـيـرـاتـ وـالـتـطـورـاتـ الـتـيـ يـمـرـ بـهـاـ المـجـتمـعـ وـفـلـسـفـتـهـ "ـتـكـوـينـ اـنـسـانـ جـدـيدـ وـيرـتـبـطـ بـتـرـاثـ الـماـضـيـ لـلـجـمـاعـةـ الـإـنـسـانـيـ فـهـيـ عـمـلـيـهـ مـسـتـمـرـةـ فـيـ تـكـوـينـ الـخـبـرـاتـ"ـ (ـ261ـ:ـ80ـ).

إنـ التـرـبـيـةـ تـعـكـسـ فـلـسـفـةـ المـجـتمـعـ وـطـبـيـعـةـ ثـقـافـتـهـ، وـتـخـتـلـفـ مـنـ مـجـتمـعـ إـلـىـ آـخـرـ لـاـخـتـلـافـ طـبـيـعـتـهـ وـتـرـاثـهـ وـامـتـدـادـهـ الـحـضـارـيـ وـمـرـاحـلـ تـطـورـهـ وـخـضـوعـهـ لـتـطـورـاتـ المـجـتمـعـ تـقـدـمـهـ أوـ تـخـلـفـهـ. لـأـنـ التـرـبـيـةـ عـمـلـيـةـ قـصـدـيـةـ تـوـجـهـ مـنـ طـرـيقـهـاـ نـمـوـ الـأـفـرـادـ الـإـنـسـانـيـنـ، فـانـ الـفـلـسـفـةـ التـرـبـوـيـةـ هـيـ "ـتـطـبـيقـ الـطـرـيقـةـ وـالـنـظـرـةـ الـفـلـسـفـيـتـيـنـ فـيـ مـيـدـانـ الـخـبـرـةـ الـمـسـمـاءـ التـرـبـيـةـ، وـهـيـ تـضـمـنـ الـبـحـثـ عـنـ الـمـفـاهـيمـ الـتـيـ تـتـسـقـيـ بـيـنـ الـمـظـاهـرـ الـمـخـلـفـةـ لـلـتـرـبـيـةـ فـيـ خـطـةـ شـامـلـةـ، وـتـوـضـيـحـ الـمـصـطـلـحـاتـ التـرـبـوـيـةـ، وـعـرـضـ الـمـبـادـئـ أـوـ الـفـروـضـ الـأـسـاسـيـةـ الـتـيـ تـقـوـمـ عـلـيـهـاـ الـتـعـبـيرـاتـ الـخـاصـةـ بـالـتـرـبـيـةـ، وـالـكـشـفـ عـنـ الـتـصـنـيـفـاتـ الـتـيـ تـرـبـطـ بـيـنـ الـتـرـبـيـةـ وـبـيـنـ مـيـادـيـنـ الـاـهـتـمـامـ الـإـنـسـانـيـ الـأـخـرـىـ"ـ (ـ239ـ:ـ37ــ38ـ).

ويرى مرسي أن فلسفة التربية " تقوم باختيار المطلق في مفاهيمنا وكفاءاته في مواجهة الحقائق التي تنشد تفسيرها ، وهي تفضح المتناقضات الموجودة بين نظرياتنا وتوجه الأنوار إلى مجموعة النظريات الدقيقة التي تبقى بعد إزالة المتناقضات ، وهي تدرس الانتشار الكبير للمفاهيم التربوية المتخصصة وفوق كل هذا تجتهد في توضيح العدد الذي لا حصر له من المعاني المختلفة التي تناظر بتلك المصطلحات ، التي أسرف في استخدامها مثل : الحرية ، والتوافق ، والنمو ، والخبرة ، والاهتمام ، والنضج " (ـ284ـ:ـ38ـ).

وتنبثق فلسفة التربية من فلسفة المجتمع إذ إن الأفكار والمعتقدات والقيم المتعارف عليها اجتماعيا وأساليب العمل وغيرها مما يميز خصائص أو طريقة الحياة في المجتمع ويقدم منبعا ومصدرا رئيسا للفلسفة التربوية وللأهداف التربوية .

وقد اهتم المربون العرب بالتربية بوصفها أداةً لغرس القيم الروحية والخلقية لتعزيز بناء الشخصية العربية لتمكن من التعامل مع الفكر والحرية والحوار الحضاري بين الثقافات الإنسانية ، زيادة على أنها تبني القدرات والمهارات والاتجاهات الصحيحة التي تسهم في بناء الإنسان العربي الجديد ، وتوكيد قيم العمل الجماعي ونكران الذات وتأكيد روح الفريق الواحد . ومن هنا لابد للفلسفة التربوية أن تعنى بتكوين جيل يدرك روح العصر وقيمه الحضارية ، ويوئل في بينها وبين الحاجات الراهنة للمرحلة التاريخية التي تمر بها أمتنا ، ويتفاعل تفاعلا واعيا عميقا .

ولعل أخطر ما يصيب المجتمعات النامية ، ومنها مجتمعنا العربي بطبيعة الحال ، هو أنها تفتقد هذه النظرة الموحدة وال بصيرة ، لأنها في محاولتها لتجاوز ما تعيشه من تخلف ترثى ببصرها إلى المجتمعات المتقدمة لتبصير منها الفكر والفلسفة كما استعارت منها التكنولوجيا ، وفاتها أن الفكر والفلسفة تتاجان خاصان للمجتمع يحمل قيمه واتجاهاته ويستهدف آمال وطموحات تعبير عن خصائصه ونوازعه (178 : 1) .

وظهرت التربية مع ظهور الإنسان على وجه الأرض ، وشعوره بكيانه بوصفه فردا في جماعة من الجماعات كالاسرة أو القبيلة ، وكان تفاعل الإنسان مستمرا مع بيئته التي أصبحت مدرسته الأولى ، إذ ينهل منها المعرفة ، ويتعلم مهامه وياترسها ، وهذا التفاعل المستمر بينه وبين بيئته هو ما نسميه (التربية) التي هي الحياة نفسها . وللتربية أصول تستند إليها في المادة والتفاعلات ، التجديد والطموحات . وفيما يتعلق بأصول التربية يمكن بلورتها في سبعة من الأصول الآتية :-

- 1- الأصول التاريخية التي تزودها بتتابع خبرة الماضي بقوانينه ولوائحه وقيوده وحدوده (9 : 113) .
- 2- الأصول الاجتماعية : التي تزودها بالإطار الثقافي الذي تنطلق منه وتحرك فيه : نقل للثقافة وانتقاء منها ، وتطويرها (178 : 199) .

- 3- الأصول السياسية: تزودها بالإطار العقائدي (الايدلوجي) الذي تنطلق منه وصولاً إلى أهداف مرصودة وخطط موضوعة.
- 4- الأصول الاقتصادية: تزودها بالإمكانات البشرية والمالية، والمادية والتجهيزية الحاكمة لواردتها المتحكمة في ميزانياتها.
- 5- الأصول الإدارية: تزودها بالتنظيمات والقوانين، واللوائح والقواعد الموجهة لعملها الراسمة لمساره (259 : 80-81).
- 6- الأصول النفسية: تزودها بطبيعة المعلم والمعلم وأفضل الأساليب، والإداء والممارسة والتحصيل والتقويم، والقياس والتوجيه.
- 7- الأصول الفلسفية: تزودها بالقدرة على اختيار الأصلح وتوجيه النظم وضبط الواقع وتوجيه الأصول السابقة (113 : 9).

وتبرز أهمية التربية أيضاً في تنمية الفرد والمجتمع بانها أصبحت اليوم من الحقائق المسلم بها بين المربين والاجتماعيين والاقتصاديين والسياسيين، فأصبحت نظرة هؤلاء جميعاً إلى ما يصرف على التربية والتعليم على انه من الاستثمار لتنمية الموارد البشرية الذي لا يقل في قيمته عن الاستثمارات في تنمية الموارد الطبيعية. إن التربية الصالحة تسهم في مجالات نحو الفرد كافية، وتسهم في نمو الجسمي بنوعيه التكويني والوظيفي، وفي مجال النمو العقلي وفي مجال النمو النفسي، وفي مجال النمو الروحي والأخلاقي، وفي مجال النمو الاجتماعي. وتسهم في تنمية المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وروحيَا وسياسياً أيضاً (230 : 17-19).

إن تلك العلاقات والروابط في الكون والإنسان والحياة تشمل التربية بكل مراحلها ومستوياتها، لأنها تعاني من الزيادة المضطربة في السكان المنخرطة في التعليم، مما يولد الحاجة إلى التغيير في أنواع الخدمات التعليمية من حيث الكلم والكيف، وتحديد أماكنها، والتركيز المستمر على التغيرات في العلاقات الاجتماعية نتيجة للتغير في الأوضاع الأخرى، لأن عالمنا يمر بمرحلة تغير ثقافي سريع أصبح له أثر كبير في حياتنا، لدرجة أنها تتصور المجتمع الذي نعيش فيه ما هو إلا أنموذج من المشكلات، ويرى بعض علماء التربية وفلسفتها المعاصرين أن التربية هدف رئيس لننمو الإنسان في النواحي العقلية والجسمية والروحية والاجتماعية جميعاً، ومنهم من يقول بأن الإنسان ينمو سلوكه ويتطور على اثر ما يتكون عنده من معرفة وخبرات تراكم وترداد خبراته بقدر ما يمر به من ظروف ومواصف يكتسب منها

خبرات تتأثر وتؤثر في سلوكياته في المواقف الجديدة. وفي حقيقة أن تتبع الخبرات يمكنه أن ينمي مدارك المتعلم، ويجعل سلوكه أقرب إلى التعايش مع المجتمع والحضارة ومحترعاتها وظروف الحياة ومتطلباتها (187 : 159).

وتعتبر فلسفة التربية موجهاً للتربية وتضبط إيقاعها، وتحدد المناسب منها والصالح وتحقق شمولها واتساقها.

ان بعض التجديدات المتصلة بالتربية قد يكون ملائماً علمياً وغير ملائماً مجتمعاً... فنظريات علم النفس او الاقتصاد مثلاً ، تزداد ثراء وتعقيداً كل يوم ، ولا يمكن السماح بتطبيقها في ميدان التربية من غير فحص وبحث واختيار واختبار . إن الذي يقوم بمهمة الفحص والبحث والاختيار والاختبار هو فلسفة التربية السائدة في المجتمع والسيطرة عليها ، فهي تعطي اشارة التحرّك مثلها في ذلك مثل (شرطي المرور) الذي يسمح بالمرور في هذا الاتجاه أو ذاك (178 : 8).

فالفلسفة يجب ان تعمل على توضيح الأفكار وتحديدتها بكل دقة وإلا ظلت تلك الأفكار معتمدة ومهمة (228 : 231).

ولأهمية الفلسفة والتربية فان العلاقة بينهما وبين الإنسان علاقة مباشرة حتى يكن القول انهما مظهران مختلفان لشيء واحد ، أحدهما يمثل فلسفة الحياة والآخر طريقة تتنفيذ تلك الفلسفة في شؤون الواقع المعاش الذي يعده فيه الإنسان الشغل الشاغل في هذا الكون . والمتصفح لكتب تاريخ التربية لا يجد الحركات التربوية الا وليدة المذهب والأفكار الفلسفية ، وان رجال التربية هم رجال الفلسفة (170 : 15-16).

وبهذا تتضح أهمية الكتاب وال الحاجة اليه من خلال سعي المؤلف وأمله في الوصول الى فلسفة تربوية واضحة المعالم للنظام التربوي الأردني تضم الآراء الفلسفية التي تخدم التعليم ، لكي توزن الأمور بميزان صحيح إضافة إلى التحليل والتطبيق السليم حتى نصل الى نتيجة يمكن أن نطمئن اليها من اجل مستقبل التربية والتعليم في الأردن .

وعليه تصبح فلسفة التربية قوة ضبط اجتماعي قوية حينما تتخذ من نفسها وسيلة للتفكير الحر السليم ، فيتعلم الناس كيف يفكرون وكيف يتصرفون وكيف يواجهون مشكلاتهم في المستقبل (290 : 11).

المبحث الثالث

أهمية التربية في الأردن كأنموذج

ولأهمية التربية والتعليم في الأردن أصدرت التشريعات التربوية وقواعد التأسيس منذ ان تحولت الأردن إلى إمارة عام 1921 م سميت ((إمارة شرق الأردن)) عمل فيها المتخصصون على وضع القواعد والأسس العامة لإقامة المؤسسات التربوية الحديثة، وتشكيل هيكلها، وإصدار التشريعات والقوانين المنظمة لعملها، وإن فاتحة التشريعات التربوية هو قانون التربية والتعليم - رغم اختلاف مسمياته - بوصفه المصدر الأول للتشريعات التربوية، فهو الذي يحدد أهداف المؤسسة التربوية وغاياتها وسياساتها وسبل تحقيقها، ويرسم هيكلتها، والمراكم القانونية للقائمين عليها، وبين مسارات التعليم وأنواعه، ويعرض لإنشاء المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة، وكيفية إدارتها وضبطها. وفيما يلي نقدم نظرة موجزة لمجموعة التشريعات والقوانين التي مر بها النظام التربوي في الأردن منذ تأسيس إمارة شرق الأردن حتى عام 1994 (180 : 7).

لقد ورث الأردن قوانينه وأنظمته من الإمبراطورية العثمانية، وبقيت هذه القوانين والأنظمة سائدة حتى عام 1939 م، عندما استبدلت بأنظمتها نظاماً تربوياً جديداً بوجب نظام التعليم رقم (1) لعام 1939 ، فأصبحت إدارة الخدمات التربوية تسير بحسب معرفة موظفي المكتب الرئيس في العاصمة عمان، بما في ذلك تفتيش المدارس وتشكيل لجان التربية، واختيار المرشحين للبعثات التعليمية الذي أصبح من اختصاص لجنة من المفتشين، يرأسها وزير المعارف (50 : 158).

وفي عام 1939 صدر نظام المعارف رقم (1) المنشور بعدد الجريدة الرسمية للامارة رقم (632) الصادر بتاريخ 16/1/1939 م، وقد جاء مقتضاها موجزاً في إحدى عشرة مادة إلا انه كان يفي بالغرض ، وتحقيق المقصود آنذاك ، وقد عني بتنظيم إدارة المعارف وتقسيم الإمارة على ثلات مناطق تعليمية على النحو الآتي :

- 1- منطقة معارف عجلون - وتشمل لواء عجلون .
- 2- منطقة معارف البلقاء - وتشمل لواء البلقاء .
- 3- منطقة معارف الكرك ومعان - وتشمل لواء الكرك ومعان (72 : 90) .

ثم صدر النظام رقم (2) لسنة 1939 الذي اقر بجلاسة المجلس التنفيذي للامارة المنعقد بتاريخ 26/12/1938 ، وقد تناول في مواده تنظيم وزارة المعارف ، وتقسيم المدارس ، وعني بالبحث المركبة التي تسير عليها المدارس ، وشروط القبول فيها ، وكيفية استصدار الشهادات . وفي مطلع عام 1945م صدر نظام رقم (1) لسنة 1945 الذي اختص بالمدارس الخاصة ، من حيث الإنشاء ومتطلبات الترخيص ، وارتباطها بوزارة المعارف ، وخصوصها للإشراف الحكومي ، والمواصفات المطلوبة في أبنيتها . وبقيت وزارة المعارف تستند في إدارة أعمالها وتنفيذها إلى أنظمة يصدرها المجلس التنفيذي ومجلس الوزراء (343 : 6) .

وفي عام 1955م جاء قانون المعارف رقم 20 لسنة 1955م مبوبا بشكل جيد ومقسما على فصول عني كل فصل منها بموضوع معين من المواضيع التي تقوم عليها المؤسسة التربوية . ونظراللنقطة النوعية وما اقتضته طبيعة التطور لم يعد القانون رقم 20 لسنة 1955 يتلاءم ومتطلبات العمل التربوي ، ففي مطلع السبعينيات صدر قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964م ليساير المستجدات ويواكب التطور في العملية التربوية . وقد نشر في عدد الجريدة الرسمية ذي العدد 1763 الصادرة بتاريخ 26/5/1964 متضمنا مئة وتسع عشرة مادة تناولت المواضيع كافة وبشكل مفصل ، وكان سندأ لمجموعة من الأنظمة والتعليمات الصادرة بموجبه التي لا يزال معظمها ساري المفعول رغم إلغاء القانون الذي صدرت بموجبه . ومع ذلك فقد أصبحت مواد هذا القانون تتصف بالجمود الذي لا يتفق وحاجات التطوير التربوي ، مما حدا بالقائمين على المؤسسة التربوية إلى اللجوء لإدخال تعديلات على نصوصه تلافيا للجمود الذي يعيриها (71 : 48) .

ومن ثم بدت الحاجة ملحة لاصدار قانون يتناول الأساسيات بشيء من الإيجاز بلا الخوض في التفصيلات تاركا ذلك للأنظمة والتعليمات الأيسر صدورا وأسهل تعديلا او إيدالا ، فصدر القانون رقم (3) لسنة 1994م ، وجاء في هذا القانون في المادتين (4) و (6) : التربية ضرورة اجتماعية ، والتعليم حق للجميع كل وفق قابلاته وقدراته الذاتية (344 : 5) .

والأهمية الفلسفية عقد في الأردن في حرم الجامعة الأردنية عدد من المؤتمرات كان الأول منها عام 1985م دليلاً على حضور الفلسفة العربية والحضور الفلسفى في الوطن العربي، وحضور الفلسفة بوصفها مادة تدريسية وحضور التفلسف بوصفه حاجة معرفية ، ثم تلاه المؤتمر الثاني في عام 1988م . أما المؤتمر الثاني للفلسفة أو الفلسفة العرب فلم تعد المسألة تدور حول لغة الفلسفة وهويتها وموضوعها فحسب ، بل صارت تدور حول الفلسفة العربية وروحها في عصرها ومعناها ، وحول منهجها وهدفها الأول ، ويمكن هنا القول إن تلك المؤتمرات هي نشاطات تدل على نشاط العقل وحول منهجها وهدفها الأول ، وفي هذا يمكن القول إن تلك المؤتمرات هي نشاطات تدل على نشاط العقل العربي وتبرز أهمية الفلسفة بوصفها أسلوباً فكرياً عقلياً (341 : 7-8) .

لذا لم تكن التربية نظاماً قائماً بذاته يعمل في فراغ ، بل العكس هو من أكثر النظم المجتمعية ديناميكية مع غيره من أنظمة المجتمع ، إذ إنه من المعروف أن نظام التربية يشتغل خصائصه وصفاته ومحتواه من المجتمع (76 : 35) .

إن وضوح الرؤيا كفيل بوضوح العمل التربوي في ضوء تحديد نوع المجتمع ونوع المواطن ونوع المدينة . وهذه كلها مناشط عظيمة وقيمة في فلسفة التربية . وبذلك تكون فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها ، لاسيما الحقل التعليمي الذي تتشكل فيه أهداف عملية تربوية مع إيجاد وسائل لتحقيق الأهداف (280 : 131) .

ان جوهر فلسفة التربية يكمن في تطبيق الفلسفة واستخدامها في الميدان التربوي مع وظيفة أخرى للفلسفة تمثل في تعميق فهمها للعملية التعليمية ، فهي تبصر المربين والجهات ذات العلاقة بالصراعات التي تدور في المجتمع ، وهي معنية بدراسة الطبيعة الإنسانية إذ تعد جوهر العملية التربوية أيضاً مع مهمتها التي تتجدها في اهتمامها بصياغة الأهداف التربوية لأي نظام تربوي وإصدار الأحكام بشأنها مع مهمتها الكبرى المتمثلة في بناء النظرية التربوية . لذا ان روح الفلسفة هي روح البحث الحر (204 : 38) .

من هنا تتضح الأهمية الكبرى للفلسفة التربوية ، ويصبح التعليم لا غنى عنه لتهيئة المتعلمين ليكونوا مواطنين مستتررين قادرين على أن يضطلعوا بمسؤولياتهم الفردية

والاجتماعية في المجتمع الذي يعيشون فيه . والتربيـة والتعليم هما الأساس في تأهيل الأفراد لـان يـشقوا طـريقـهم إلى الحياة الأفضل في الحاضـر والـمستـقبل (57 : 215) .

وان المؤلف الذي يعمل في وزارة التربية والتعليم في الأردن يهمه أن يكون هذا الكتاب مـثـيراً للـتفكير والـحـوار ليـدرـك جميع العـامـلـين في جـهاـز وزـارـة التربية والـتـعـلـيم في الأـرـدن عـظـمـ المسـؤـولـيـة المـلـقاـة على عـاتـقـهم ، وـحـجم المسـؤـولـيـة التي يـقـومـون بهاـ في المـراـحل الـدـرـاسـيـة الـمـخـتـلـفـة ، مما يـجـعـلـهـم يـعـتـزـزـون بـأـنـفـسـهـم ، وـيـشـمـخـون بـرـؤـوسـهـم عـالـياً بـمـهـنـةـ الـأـنبـيـاءـ وـالـرـسـلـ ، وـيـزـرـعـون الثـقـةـ بـنـفـوسـ أـبـنـائـهـمـ الـطـلـبـةـ . وـهـذـهـ المسـؤـولـيـةـ ، وـالـرـوـحـ تـحـتـاجـانـ إـلـىـ وـضـوحـ الـفـلـسـفـةـ التـرـبـويـةـ الـعـرـبـيـةـ لـكـيـ تكونـ دـسـتـورـ عـلـمـ وـخـطـةـ حـيـاةـ تـشـمـلـ كـلـ مـنـ لـهـ عـلـاقـةـ بـالـجـانـبـ التـرـبـويـ وـالـحـقـلـ الـتـعـلـيمـيـ فـيـ الـأـرـدنـ .

وـمـنـ هـنـاـ تـتـجـلـىـ أـهـمـيـةـ هـذـاـ الكـتـابـ (ـفـلـسـفـةـ التـرـبـيـةـ)ـ فـيـمـاـ يـأـتـيـ :

- 1- حاجةـ الـعـربـ إـلـىـ فـلـسـفـةـ تـرـبـويـةـ عـرـبـيـةـ تـعـبـرـ عنـ أـصـالـةـ الـأـمـةـ وـحـاضـرـهـاـ وـمـسـتـقـبـلـهـاـ .
- 2- أـنـ وـضـوحـ أـيـ فـلـسـفـةـ تـرـبـويـةـ منـ شـأنـهـ تـوـضـيـعـ الـأـهـدـافـ التـرـبـويـةـ التيـ يـعـمـلـ عـلـىـ تـحـقـيقـهـاـ الـعـامـلـوـنـ فـيـ التـرـبـيـةـ مـنـ مـخـطـطـيـنـ وـمـنـظـرـيـنـ ، وـمـسـؤـولـيـنـ اـدارـيـنـ وـمـدـرـسـيـنـ وـعـامـلـيـنـ فـيـ هـذـاـ المـجـالـ التـرـبـويـ .
- 3- فـهـمـ النـظـامـ الـتـعـلـيمـيـ يـعـتمـدـ اـعـتـمـادـاـ كـلـيـاـ عـلـىـ فـهـمـ الـفـلـسـفـةـ التـرـبـويـةـ لـهـذـاـ النـظـامـ .
- 4- توـضـيـعـ فـكـرـ الـعـامـلـيـنـ فـيـ التـرـبـيـةـ مـنـ مـدـرـاءـ وـمـدـرـسـيـنـ وـمـعـلـمـيـنـ وـطـلـابـ حـولـ الـمـبـادـئـ وـالـمـعـقـدـاتـ وـالـمـفـاهـيـمـ وـالـعـرـوـضـ وـالـمـسـلـمـاتـ الـتـيـ لـهـاـ عـلـاقـةـ وـثـيقـةـ بـالـعـلـمـ التـرـبـويـ .
- 5- أـنـهـ يـعـنـيـ الـمـكـتبـةـ الـعـرـبـيـةـ بـوـصـفـهـاـ مـرـجـعاـ لـلـبـاحـثـيـنـ فـيـ التـرـبـيـةـ وـالـتـعـلـيمـ .
- 6- أـنـهـ يـفـتـحـ أـبـوـابـ الـمـنـافـسـةـ لـلـوـصـولـ إـلـىـ فـلـسـفـةـ تـرـبـويـةـ عـرـبـيـةـ مـوـحـدةـ .

المبحث الرابع

ماهية فلسفة التربية والنظام التربوي

أولاً: ماهية الفلسفة :

ليس ثمة تعريف للفلسفة متفق عليه، بل هناك تعاريف متعددة للفلسفة، إذ سلك كل فيلسوف اتجاهًا مغایرًا للfilسوف الذي سبقة، حتى وان اقترب بعضهما من بعض تحت لواء مدرسة أو اتجاه فلسفى ، فهما لا يتفقان على تعريف واحد للفلسفة . وربما يعزى السبب في ذلك إلى ان الحقيقة نسبية لا مطلقة ، ومع ذلك فقد اتفقا على ان ترجمة كلمة الفلسفة تعنى (ام العلوم) او (حب الحكمة) من اشتتقاق المصطلح اليوناني Sophia-Philo (فيلو - صوفيا) (354: 77) .

وهناك قائمة طويلة من التعاريف للفلسفة منذ عصر اليونان الى يومنا هذا ، وسنكتفي بأخذ بعض النماذج وهي :

أ. الفلسفة في العصور القديمة :

اغلاطون (347 ق. م) : الفلسفة هي محبة كل انواع الحكمة (9:174) .

ب. الفلسفة في العصر الإسلامي :

الكندي : ان الفلسفة هي الام التي يتوالد منها سائر العلوم وان الحكمة هي استكمال النقل ، هي التشبيه بالإله ، والله ليس لها جسم يتغذى ، إذاً الفلسفة هي الامر الذي يمكن ان يجمع بين الاله والانسان ، وذلك هو العلم . (56: 77) .

ج. الفلسفة من وجهة نظر الفلسفه في العصر الحديث والمعاصر :

ان لفظ الفلسفة في العصور الحديثة يطلق على دراسة المبادئ الاولى التي تفسر المعرفة تفسيرًا عقليًا كفلسفة العلوم وفلسفة الاخلاق ، وفلسفة التاريخ وفلسفة الحقوق . او تطلق على كل معرفة تامة التوحيد ، بخلاف المعرفة العلمية المشتملة على توحيد غير تام ، والمعرفة

العامة التي لا توحيد فيها . ولذلك يصنف هيربرت سبنسر (1903م) المعرفة وفق التصنيف الآتي (325 : 339) :

- 1- العلوم المجردة او علوم الصورة الجوفاء : وهي المنطق والرياضيات بفروعها .
- 2- العلوم المجردة المشخصة او علوم الظواهر : وهي علم الميكانيكا والطبيعة والكيمياء .
- 3- العلوم المشخصة او علوم الموجودات : وهي علم الفلك وعلم طبقات الارض وعلم الحياة والأخلاق وعلم النفس وعلم الاجتماع .

وهكذا تمثل المعرفة في نظر سبنسر (مجال العلوم) كما يبدو في الفلسفة الواقعية التي هي عبارة عن جملة القوانين المشتركة بين جميع الفروع العلمية ، إذ يمكن القول ان المعرفة العلمية عدية الوحدة ، والعلم معرفة ناقصة الوحدة ، والفلسفة معرفة تمام التوحيد بفضل قانون التطور الذي هو اعم القوانين (341 : 293) .

فإذا دلت الفلسفة على دراسة العقل البشري من جهة ما هو متميز من موضوعات انقسمت على قسمين :

- 1- قسم يشمل البحث في اصل المعرفة وقيمتها ، وفي مبادئ اليقين وأسباب حدوث الاشياء ، وهو ما يحاول كل فيلسوف ان يجيب به عن سؤالنا ، ماذَا يكتننا ان نعلم ؟
- 2- قسم يشمل البحث في قيمة العمل ، وهو الاجابة عن سؤالنا . ماذَا يجب ان نفعل ؟ ولذلك عرفت الفلسفة بأنها "مجموعة المعلومات في عصر من العصور" (228 : 206) .
- 3- ويحاول البعض الآخر من الفلاسفة ان يعرف الفلسفة بأنها " المحاولات التي يبذلها الانسان عن طريق العقل وطريق التصفيه ليصل بها إلى معرفة الله " (206 : 245) .

وعلى هذا فإن الفلسفة ترتبط ب مختلف العلوم ، وارتباطها الاساس بالانسانيات والعلوم الاجتماعية لأنها ترتبط بالانسان اكثر ، وبحياته ومشكلاته . و اذا كان الفيلسوف في وقت من الاوقات قد اتسم بأنه هو ذلك الشخص الذي يجلس في برج عاجي ، ويفكر ويتأمل ليتفلسف فان الامر يختلف في عصرنا الحالي ، إذ اصبح الفيلسوف اكثر التصاقاً بالارض

وبشكلات الحياة وبشكلات المجتمع ، لأن الفلسفة " جزء من الثقافة يتفاعل مع سائر اجزاء الثقافة ، تتأثر وتؤثر بدرجات متفاوتة في غيرها من القوى الأخرى الاقتصادية والسياسية والدينية والعلمية ، وهي ليست مجرد تسجيل فكري او تصوير فوتوغرافي للظروف الثقافية والمشكلات الاجتماعية والقلائل والهazات التي يتعرض لها المجتمع . فهي تعكس هذه الوضاع من زاوية معينة ، من زاوية مجموعة من القيم ، تمثل اتجاهات ومصالح معينة " (188 : 52) .

ويعرف المؤلف الفلسفة بأنها علم بحقائق الموجودات .

ثانياً: ماهية التربية :

التربية : لغة هي التنمية (68 : 326) .

و "اشتقاق رب ، ربى ، من اصل واحد ، فالله سبحانه وتعالى هو المربى الاعظم في الكون ، وهو ليس مربياً الانسان فحسب ، بل مربياً الخلية كلها " (69 : 277) .

اما احدث التعريف للتربية فهو التعريف الذي يدور حول عملية التكيف أي ان : التربية هي عملية التكيف او التفاعل بين المتعلم وبيئته التي يعيش فيها (15 : 69) .

التربية علم فني تطبيقي ، له اصوله وقواعد وفلسفته التي يستند اليها ، وله اهدافه ومناهجه في سبيل الوصول الى تلك الاهداف ، وله الموضوعات التي تتأثر كثيراً بالمفهوم السائد لطبيعة فلسفة التربية (8 : 73) .

ولهذا عرفت التربية وحددت علاقتها بالمجتمع ، بوصفها عملية قيادة الافراد الى نوع من الفهم اكبر للعالم وللموقف الانساني . وفي ضوء هذا الفهم تنمو قدراتهم وتطور في الوفاء بادوارهم المختلفة و المتكاملة في المجتمع (59 : 304) .

وقد كان سير جون آدمز يقول للامينه دائمآ ان التربية هي الجانب الفاعل (الديناميكي) للفلسفة . فهي الوسيلة العملية لتحقيق المثل العليا (15 : 347) .

اما جون ستيلورات ميل فيقول : " ان عملية التربية لا تشمل كل ما نعمله لأنفسنا فقط او ما يعمله الآخرون لنا بقصد تنشئتنا وتقريينا من درجة الكمال بقدر المستطاع ، ولكنها فوق ذلك تشمل الآثار غير المباشرة التي تؤثر في اخلاقنا وطباعنا ومواهبنا الإنسانية مثل القانون ، ونظم الحكومة ، والفنون الصناعية والنظم الاجتماعية ، بل تشمل ايضاً آثار البيئة الطبيعية التي لا تتوقف على الارادة البشرية ، من عوامل الجو ، والتربة والموقع الجغرافي ، فكل ما يساعد على صقل الفرد وآخر اوجه بالشكل الذي يتهمي اليه جزء من التربية " (359 : 132-133) .

وبهذا التعريف فان التربية عملية ذات هدف نقوم بها عن قصد . والتربية عملية عائنة لا تقتصر على فئة دون اخرى ، او نوع من البشر دون آخر ، لانها ليست مقبولة ولا تدعوا الى تربية بني الانسان وكل انسان على نسق واحد ، بل هي عملية تعد الانسان بما يناسبه في حياته اليومية وممارساته الحياتية ، انها تعد الانسان المفكر ، الانسان الذي يبني اليوم ليسكن غداً ، وينمو بعد غد ، ويختلف تراثاً قيماً للاجيال على مر السنين ، انها تعد الانسان القابل للتكييف ، المفتتح للتطور والازدهار ، انها عملية بناء ، بناء البشر (69 : 10) .

عند مراجعة تعريف التربية تاريخياً توضح التعاريف الآتية :

أ. التربية في العصور القديمة :

افلاطون : نظر افلاطون للتربية على انها عملية تدريب اخلاقي ، او هي المجهود الاختباري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ، ونقل حكمة الكبار الذين وصلوا اليها بتجاربهم الى الجيل الصغير . (46:9) .

ب. التربية في العصر الإسلامي :

الغزالى : عرف الغزالى التربية بانها " تهذيب لنفوس الناس من الاخلاق المحمودة " (47 : 23) .

او " هي مفتاح السعادة الابدية " ، او هي " الوسيلة التي توصل الانسان الى درجات الكمال " (147:53) .

وقد شبه الغزالي التربية بالزرع إذ يقول: "ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الاجنبية من بين الزرع ليحسن نباته" (49 : 76).

ويرى ان صناعة التعليم هي اشرف الصناعات التي يستطيع الانسان ان يحترفها، وان اهم اغراض التربية عنده هي الفضيلة والتقرب الى الله (69 : 14).

ج. التربية في العصر الحديث :

التربية عند المربين في معناها الاصطلاحي، عملية تكيف بين الفرد وبيئته، وهذه العملية تنشأ عن اشتراك الفرد بطريقة مباشرة او غير مباشرة في الحياة الاجتماعية الوعية للجنس البشري، وباستمرار هذه المشاركة واتصالها تتشكل عادات الفرد واتجاهاته، وقيمه الفكرية والخلقية والاجتماعية. فهي تمثل الحصيلة الكلية لاتحاد الخبرات الانسانية التي تشكل ما يسمى بالشخصية. فتبعد من هنا متطورة مستمرة تسير داخل الانسان، هادفة إلى ان يصبح انساناً فيه خصائص الكائن الانساني من التفكير، الارادة، والوجدان (301 : 19).

اما جون ديوي فهو: يؤمن بأن التربية هي الحياة نفسها، وليس مجرد إعداد للحياة، وبأنها عملية نمو، وعملية تعلم، وعملية بناء وتجديد مستمر لخبرة، وعملية اجتماعية، ولتكون التربية عملية حياة لا بد ان ترتبط بشؤون الحياة، ولتكون عملية نمو وعملية تعلم وعملية اكتساب لخبرة لا بد ان تراعي فيها شروط النمو وشروط التعلم وشروط اكتساب الخبرة، ولتكون عملية اجتماعية لا بد ان تتضمن تفاعلاً اجتماعياً، ولا بد ان تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح (348 : 7).

التربية :

وتهدف التربية إلى تنمية القوى والطاقة الموجودة لدى الانسان، قوى الجسد، والعقل والروح، لكي يصبح عضواً مؤثراً في المجتمع، وتبدأ هذه التربية والانسان وهو جنين في بطن امه، وتستمر معه طوال حياته لأن حياته تعني احتكاكه وتفاعلاته بالناس والأشياء احتكاكاً وتفاعلأً يؤديان إلى (تعديل) في السلوك على نحو من الانحاء (214 : 17).

ويعرف المؤلف التربية بأنها الجانب التطبيقي لفلسفة التربية ، والتربية هي الجانب الفاعل في تأكيد مبادئها وتأصيل اتجاهاتها ومثلها العليا من طريق غرسها في الاجيال الجديدة ، وتربيتهم تربية تتشكل فيها الشخصية شكلاً يتفق والمبادئ الفلسفية .

ثالثاً: ماهية فلسفة التربية :

ان فلسفة التربية هي قبل كل شيء مظهر آخر من مظاهر انواع التساؤل الأساسية التي تحدث في جميع ميادين الحياة الإنسانية (373 : 12).

ولما كان للفلسفة علاقة بكل نواحي الحياة ، فإن التربية هي اساس نظام الحياة وفلسفتها في المجتمع ، أي مجتمع ، والتربية هي من وجهة نظر المجتمع عملية الغرض منها توجيهه نحو الناشئ توجيهأً يعده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة فاعلة مثمرة ، كانت الفلسفة التي تؤمن بها الجماعة والغايات التي تتجه إليها ، والمتطلبات التي تصبو لتحقيقها ، هي التي تحدد وجهات هذا النمو ومستوياته . وما دامت الفلسفة مرتبطة بشتى ميادين الحياة في المجتمعات ، هي ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالتربية ايضاً فالتربيـة بما تقدمه للفرد والمجتمع تحتاج أولاً إلى اهدافها ، وما يحتاجه الأفراد او المجتمع من هذه التربية ، وهذا ايضاً من موضوعات الفلسفة . وهكذا نجد ان هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة التي يعتنقها الفرد ، وبين نظرته للحياة . ويقول جون ديوبي بهذا الصدد : " كلما نظرنا الى الفلسفة نظرة جدية وجدناها محاولة للوصول الى الحكمة التي تنبـر سـبيل الحياة " (258: 107).

تحاول الفلسفة بصفة عامة فهم الواقع بصورة شاملة ، والنظر الى عناصره من خلال العلاقات المختلفة التي تربط بينها ، والتفاعلات المستمرة بين هذه العناصر والعوامل المختلفة التي تؤثر في هذه العلاقات والتفاعلات ، هكذا تكون وظيفة فلسفة التربية ، وهي تحاول فهم التربية في شمولها وتكامل عناصرها ، وذلك من طريق تفسيرها في ضوء مفاهيم عامة توجه عمليات اختيار الاهداف والسياسات التربوية (259 : 9).

والعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة إذ توصل الباحثون انهما " بدءاً توأمان كالسياسة والتربية ، وهما يتضمان الى أم واحدة ، وهي ثقافة الامة . ولا بد للعلاقة بين الفلسفة والتربية ان تتطور مع تطور الثقافة ومع تجربة الانسان والتحولات الاجتماعية . ولأن

وقد شبه الغزالي التربية بالزرع إذ يقول: "ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الاجنبية من بين الزرع ليحسن نباته" (49 : 76).

ويرى ان صناعة التعليم هي اشرف الصناعات التي يستطيع الانسان ان يحترفها، وان اهم اغراض التربية عنده هي الفضيلة والتقرب الى الله (69 : 14).

ج. التربية في العصر الحديث :

التربية عند المربين في معناها الاصطلاحي، عملية تكيف بين الفرد وبيئته، وهذه العملية تنشأ عن اشتراك الفرد بطريقة مباشرة او غير مباشرة في الحياة الاجتماعية الوعية للجنس البشري، وباستمرار هذه المشاركة واتصالها تتشكل عادات الفرد واتجاهاته، وقيمه الفكرية والخلقية والاجتماعية. فهي تمثل الحصيلة الكلية لانحدار الخبرات الانسانية التي تشكل ما يسمى بالشخصية. فتبعدو من هنا متطورة مستمرة تسير داخل الانسان، هادفة إلى ان يصبح انساناً فيه خصائص الكائن الانساني من التفكير، الارادة، والوجودان (301 : 19).

اما جون ديوي فهو : يؤمن بأن التربية هي الحياة نفسها، وليس مجرد إعداد للحياة، وبأنها عملية غزو، وعملية تعلم، وعملية بناء وتجديد مستمر لخبرة، وعملية اجتماعية، ولتكون التربية عملية حياة لا بد ان ترتبط بشؤون الحياة، ولتكون عملية غزو وعملية تعلم وعملية اكتساب لخبرة لا بد ان تراعي فيها شروط النمو وشروط التعلم وشروط اكتساب الخبرة، ولتكون عملية اجتماعية لا بد ان تتضمن تفاعلاً اجتماعياً، ولا بد ان تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح (348 : 7).

التربية :

وتهدف التربية إلى تنمية القوى والطاقة الموجودة لدى الانسان، قوى الجسد، والعقل والروح، لكي يصبح عضواً مؤثراً في المجتمع، وتبدأ هذه التربية والانسان وهو جنين في بطن امه، وتستمر معه طوال حياته لأن حياته تعني احتكاكه وتفاعلاته بالناس والأشياء احتكاكاً وتفاعلأً يؤديان إلى (تعديل) في السلوك على نحو من الانحاء (214 : 17).

ويعرف المؤلف التربية بأنها الجانب التطبيقي لفلسفة التربية، والتربية هي الجانب الفاعل في تأكيد مبادئها وتأصيل اتجاهاتها ومثلها العليا من طريق غرسها في الاجيال الجديدة، وتربيتهم تربية تتشكل فيها الشخصية تشكلاً يتفق والمبادئ الفلسفية.

ثالثاً: ماهية فلسفة التربية :

ان فلسفة التربية هي قبل كل شيء مظهر آخر من مظاهر انواع التساؤل الأساسية التي تحدث في جميع ميادين الحياة الإنسانية (373 : 12).

ولما كان للفلسفة علاقة بكل نواحي الحياة، فإن التربية هي اساس نظام الحياة وفلسفتها في المجتمع، أي مجتمع، والتربية هي من وجهة نظر المجتمع عملية الغرض منها توجيه نمو الناشئ توجيهأً يعده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة فاعلة مثمرة، كانت الفلسفة التي تؤمن بها الجماعة والغايات التي تتجه إليها، والمتطلبات التي تصبو لتحقيقها، هي التي تحدد وجهات هذا النمو ومستوياته . وما دامت الفلسفة مرتبطة بشتى ميادين الحياة في المجتمعات، هي ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالتربية ايضاً فالتربيـة بما تقدمه للفرد والمجتمع تحتاج أولاً إلى اهدافها، وما يحتاجه الأفراد او المجتمع من هذه التربية ، وهذا ايضاً من موضوعات الفلسفة . وهكذا نجد ان هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة التي يعتنقها الفرد ، وبين نظرته للحياة . ويقول جون ديوي بهذا الصدد : " كلما نظرنا الى الفلسفة نظرة جديدة وجدناها محاولة للوصول الى الحكمة التي تنبـيـر سـبيلـ الحياة " (258: 107).

تحاول الفلسفة بصفة عامة فهم الواقع بصورة شاملة ، والنظر الى عناصره من خلال العلاقات المختلفة التي تربط بينها ، والتفاعلات المستمرة بين هذه العناصر والعوامل المختلفة التي تؤثر في هذه العلاقات والتفاعلات ، هكذا تكون وظيفة فلسفة التربية ، وهي تـحاـولـ فـهمـ التربيةـ فيـ شـمـولـهاـ وـتـكـامـلـ عـنـاصـرـهاـ ، وـذـلـكـ منـ طـرـيقـ تـفـسـيرـهاـ فيـ ضـوءـ مـفـاهـيمـ عـامـةـ توـجهـ عمـليـاتـ اختيارـ الـاهـدافـ وـالـسـيـاسـاتـ التـرـبـويـةـ (259 : 9).

والعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة إذ توصل الباحثون انهما " بدءاً توـعـمانـ كالـسـيـاسـةـ وـالتـرـبـيـةـ ، وـهـمـاـ يـتـمـيـانـ إـلـىـ أـمـ وـاحـدـةـ ، وـهـيـ ثـقـافـةـ الـأـمـةـ . ولا بدـ لـلـعـلـاقـةـ بـيـنـ الفلـسـفـةـ وـالتـرـبـيـةـ اـنـ تـطـوـرـ مـعـ تـطـوـرـ الثـقـافـةـ وـمـعـ تـجـربـةـ الـأـنـسـانـ وـالـتـحـوـلـاتـ الـاجـتمـاعـيـةـ . ولـانـ

الفلسفة تبحث عن مبادئ لتصبح بسيطة الفهم ، فلا يتم ذلك الا اذا حددنا نوع مشاكل التربية ، والقسم الآخر ينطلق لفهم العلاقة بين الفلسفة والتربية على اساس علمي يقوم على دراسة صلة الفلسفة بالتربية او علاقة التربية بالفلسفة ، أي ان فلسفة التربية تتضمن دراسة الجوانب الفلسفية للتربية أو الجوانب التربوية للفلسفة ، فليس الموضوع فلسفة صرفة ، ولا هو تربية خالصة كذلك ، ولكنه مركب منها ، و اذا جاز لغرض التوضيح ان نشبه فلسفة التربية بالماء ، فإن التربية والفلسفة يشبهان الأوكسجين والهيدروجين اللذين يتكون منهما الماء ” (307 : 1) .

اما تعريف فلسفة التربية فقد اختلفت وتنوعت وتعددت بحسب المدارس الفلسفية او الاتجاه الفلسفى لهذا الفيلسوف او ذاك ، ولذلك سيتناول المؤلف بعضًا منها :

- 1- تعريف فينكس : ان فلسفة التربية هي تطبيق الطريقة و النظرة الفلسفتين في ميدان الخبرة المسمى التربية ، وهي تتضمن مثلاً البحث عن المفاهيم التي تسقى بين المظاهر المختلفة للتربية في خطة شاملة وتوضيح المصطلحات التربوية ، وعرض المبادئ او الفروض الأساسية التي تقوم عليها التعبيرات الخاصة بالتربية ، وكشف التصنيفات التي تربط بين التربية وميادين الاهتمام الانساني الأخرى (39 : 239) .
- 2- تعريف ج . ف نيلر : تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية (38 : 309) .
- 3- تعريف بوشامب : انها مجموعة من الافتراضات او المفترضات ، وت تكون من نظرية فلسفية الى طبيعة الانسان والمعرفة والاهداف وطبيعة المجتمع (74 : 349) .
- 4- تعريف التجيحي : فلسفة التربية : " هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والاهداف التي ترنو الى تحقيقها ، في إطار ثقافي وفكري معين " (4 : 280) .
- 5- تعريف عقبي : هي الرؤية الفكرية و النظرة الشاملة المتكاملة التي تستند اليها الاهداف العامة التي توجه النظام التعليمي أو النشاط التربوي كله (5 : 259) .
- 6- تعريف سمعان : النشاط الذي يقوم به المربون وال فلاسفة لتوضيح العملية التربوية وتنسيقها وتقديرها وتعديلها في ضوء مشكلات الثقافة وتناقضاتها (177 : 188) .

7- تعريف مرسى : ان فلسفة التربية تقوم باختيار المطلق الموجود في مفاهيمنا وكفاءاته في مجابهة الحقائق التي تشنّد تفسيرها ، وهي تفضح المتناقضات الموجودة بين نظرياتنا ، وتوجه الانظار الى مجموعة النظريات الدقيقة التي تبقى بعد إزالة المتناقضات ، وهي تدرس الانتشار الكبير الهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة ، وفوق كل هذا تجتهد في توضيح العدد الذي لا حصر له في المعاني المختلفة التي تناط بتلك المصطلحات ، التي تستخدم مثل الحرية ، والتوافق ، والنمو ، والخبرة ، والاهتمام ، والتضييق وغير ذلك (284 : 38) .

8- تعريف عبد الله عبد الدايم : "انها تطبيق للنظرية الفلسفية و المنهج الفلسفى على التربية ، و تطبيق المنهج على التربية ، و انها النظرية النقدية التحليلية الى الواقع التربوي و علاقته بالواقع الاجتماعي العام ، و يتحرك نحو المستقبل " (225 : 74) .

9- الفلسفة التربوية في العراق : هي الاطار الشامل و المحرك للعمل التربوي ، وان معيار صدق هذه الفلسفة وفاعليتها يتجلّيان في مدى التحققها بواقع التعليم و التعبير عن نفسها في اهدافه و مناهجه و طرائق تدریسه وادارته . . . وهي جزء لا يتجزأ من الفلسفة الاجتماعية التي تمثل اهداف المجتمع العراقي و اهداف الامة العربية (336 : 1) .

اما تعريف المؤلف لفلسفة التربية فهي النشاط الفكري النظم الذي يتخذ الفلسفة و سيلة لتنظيم العملية التربوية و تنسيقها و توضيح القيم و الاهداف التي ترنو الى تحقيقها في سبيل ضبط و توحيد جودة العملية التربوية .

رابعاً: ماهية النظام التربوي :

"النظام التربوي هو عبارة عن مجموعة من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم وتسخير شؤون التربية والتعليم من جميع الجوانب . وهذه النظم التربوية عامة ، وهي انعكاس للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية السائدة ، بغض النظر عما اذا كانت هذه الفلسفة مصراً بها ، ومعلناً عنها أم لا " . (285 : 15-16) .

تعريف المؤلف للنظام التربوي :

مجموعة من المدخلات المختلفة من المعلم والطالب والمنهج تتفاعل داخل غرفة الصف او خارجها بجموعة من العمليات والأساليب والأنشطة وطرائق التدريس المختلفة يتبع عنها مجموعة من الأهداف الدراسية المراد غرسها في الطالب، لتصبح قيماً وسلوكيات مرغوب فيها يمارسها الطالب في حياته اليومية نابعة من الفلسفة التربوية ، والمنبثقة من فلسفة المجتمع .

الفصل الثاني

الفلسفات التربوية القديم والحديث

المبحث الأول: الفلسفة المثالية.

المبحث الثاني: الفلسفة الواقعية.

المبحث الثالث: الفلسفة الطبيعية.

المبحث الرابع: الفلسفة البرجماتية.

المبحث الخامس: الفلسفة الوجودية.

المبحث السادس: الفلسفة الوضعية المنطقية.

المبحث الأول

الفلسفة المثالية (Idealism)

تمهيد:

إن الفلسفة المثالية تتخذ اشكالاً متعددة ولكن مهما تعددت، فهي جميعاً تشتهر في فكر واحد، وهو أن العقل أو الروح جوهر هذا العالم، وأن الحقيقة الأزلية ذات صفة عقلية، فالشعور والفكر والمثل العليا والقيم الذاتية، كل هذه ذات طبيعة عقلية، وهي أقرب إلى قلب الكون من الأشياء المادية أو مظاهر العالم الطبيعية الخارجية، أو الكائنات الحيوانية . إن المثالية ترفض في يقين أن يكون العقل هو المخ وعمله فحسب، أو أن الشعور ليس إلا منتجًا ثانويًا، ولذلك يقول رسك : "بدل أن تسأل كما يسأل الطبيعيون لماذا كان للجسم عقل ، فانتا نسأل لماذا كان للعقل جسم؟ " (369 : 29) .

لقد عَدَ المثاليون ، منذ سocrates ، الإنسان نفسه اجدر بالدراسة من العالم الطبيعي الخارجي ، وقد اجاب سocrates (محاورة فيدوس) عند ابواب اثينا بقوله : " حقاً يا صديقي ، إني آمل أن تعذرني عندما تسمع السبب ، إني رجل محب للحقيقة ، وأنا انشد هذه الحقيقة عند رجال هذه المدينة ، فهم أساتذتي ، لا اشجارها ولا أرضاها " (10: 205) وهذا هو لب المثالية ، ولا يزال المثالي إلى اليوم عند رأيه الأول لا تصرفه عنه هذه الاكتشافات الفلكية العظيمة ، بل يرى أن العقل الذي استطاع كشفها وتفسيرها واستكناه غامضها ، اعظم من الشيء الذي فسره .

يعتمد الانوذج المثالي الذي يشكل المنظومة الفلسفية لدى المثاليين على ما قرره افلاطون ، ولذلك كان لزاماً على المؤلف التطرق إلى افلاطون وفلسفته العامة وفلسفته التربوية .

ولد افلاطون في أثينا (427-347 ق.م) أو في الجزيرة الواقعة قبالتها المسمى أجينا من اسرة عريقة الحسب ، ونال حظا كبيرا من الثقافة وقرأ شعرا اليونان ولاسيما هوميروس ، ثم اقبل على العلوم ، واظهر ميلا خاصا للرياضيات ، ثم تتلمذ على يد اقراطيلوس احد اتباع هرقلطيتس . وفي سن العشرين تعرف على سocrates واعجب بفلسفته (77:135).

وما كاد يبلغ سن الثالثة والعشرين من عمره حتى اراد نفر من اهله واصدقائه ، وقد اغتصبوا الحكم بمساعدة اسبرطة ان يقلدوه اعملاً مناسبة فاثر الانظار ، وطغى الارستقراطيون وامعنوا في خصومهم نفيا وقتلها ، وصادروا ممتلكاتهم ، ثم انقسموا على انفسهم فملؤوا المدينة فساداً وملؤوا قلبه غمّاً . ولما هزمهم الشعب وقامت الديقراطية احسن رغبة في السياسة يعني بذلك تأييد العدالة ، ولكن الديقراطية أعدمت سocrates فيئس افلاطون من السياسة ، وأيقن أن الحكومة العادلة لا ترجم ارتاحلا ، واما يجب التمهيد لها بالتربيه ، فقضى حياته يفكري في السياسة ويهد لها بالفلسفة (351:35) وتبدأ رحلاته بسفره الى ميغارا عند اقليدس اكبر تلامذة سocrates لمدة ثلاثة سنين ، وسافر بعد ذلك الى مصر ، وارتاحل الى اقطار كثيرة في اوربا وآسيا ، فاتجه الى ايطاليا اذ انضم في سلك الجماعة الفيثاغورية التي تضم اصدقائه الحق . ثم ذهب الى مصر وفارس والهند والصين وفلسطين ، وقد استوعب الفكرة الشخصية التي تناولها واحد ، وقانون واحد للعدالة بين الجميع . وقام بزيارة اقطار مختلفة ، اذ درس جميع انواع الحكومات التي تنشأ في شتى الظروف الاجتماعية والمذاهب السياسي . وهكذا عاد الى أثينا وهو رجل العالم المجرب بكل ما يحمل هذا التعبير من معنى ، من خلال هذه المدة البالغة اثنتي عشرة سنة ، اذ رجع وهو يبلغ من العمر خمسة وثلاثين عاما (318:96) ولذلك فان مصادر المعرفة الفلسفية قد استمدتها افلاطون من خلال :

1- فيثاغورس : استمد افلاطون العناصر الاورافية من فلسفته (سواء أكان ذلك من طريق سocrates أم لم يكن) واعني بذلك الاتجاه الديني ، والایمان بالخلود ، والقول بحياة آخريه .

2- بارمنيدس : استمد منه افلاطون الایمان بان العالم الواقع ابدى لا يقع في الزمن ، فان التغير لا بد على أساس منطقية ان يكون وهمـا .

3- هرقلطيتس : استقى منه المذهب السلبي الذي يقرر ان العالم المحسوس لا دوام فيه شيء ما.

4- سocrates : اخذ من استاده المسائل الخلقية ، وميله الى البحث عن تعليلات العالم التي تكون اقرب الى التعليلات الغائية منها الى التعليلات الميكانيكية ، فقد شغلت رأسه فكرة (الخير) اكثر مما شغلت رؤوس الفلاسفة السابقين لسocrates (91: 178).

ولما وصل افلاطون الى الأربعين من عمره أسس أكاديمية علمية وهي أول جامعة في العالم القديم ، وهدفه الاساس من انشاء هذه الاكاديمية هو إرشاد تلاميذه الى التوافق والتجانس القومي من طريق التربية الفردية . وقد صرخ متفقا في ذلك مع سocrates بان قادة الدولة ينبغي ان يكونوا خيرة رجالها المتعلمين (96-97: 318). وتوفي افلاطون في اثناء حرب فيليب المقدوني على اثينا عام 347 ق. م (351: 25).

فلسفته العامة :

الفلسفة في رأي افلاطون ، ضرب من الرؤبة ، (رؤبة الحقيقة) ، فهي ليست بالعقلية الخالصة ، وهي ليست مجرد الحكم ، لكنها حب الحكم ، والذي يسميه سينوزا (حب عقليا للله) هو نفسه الاتحاد الوثيق بين الفكر والوجود الذي يقصده افلاطون ، وكل من أبدع أي نوع من انواع الخلق المبكر قد احسن بدرجة كبيرة او صغيرة ، تلك الحالة العقلية التي تبدي فيها الحقيقة او الجمال بعد جهد طويل ، او تلك التي يخيل لصاحبها انه قد تبدلت له فيها الحقيقة او الجمال في ومضة مباغطة من المجد ، وقد يكون هذا ناشئا عن معالجة موضوع تافه ، وقد يكون ناشئا عن معالجة الكون باسره (204-203: 91) اما آراؤه الفلسفية فقد تمحورت حول :

أولاً: الوجود (الله ، الكون) :

ان الفلسفة اليونانية قبل سocrates كانت متوجهة الى البحث في اصل الاشياء وجوهرها ، في حين اتجهت على يد سocrates وافلاطون الى الانسان والى البحث في الماهيات اولا ، حيث ان الوجود الحقيقي ليس هو الوجود المادي ، بل الوجود الروحي . وقد توصل افلاطون في بحثه عن الحقيقة التي تفسر الكون وتحكم ظواهره المادية والمعنوية الى مبدأين جوهريين متكاملين :

1- ازليّة الافكار ودور العقل الانساني:

فالمبدأ الأول هو ان الافكار ازلية وكونية ، وان العقل هو اداة تفهم لذلك . وانه يمثل حقيقة كونية خلقها الخالق في الانسان، لذلك فقد وجّه افلاطون عنایته بالفکر والمعرفة . فهو يرى ان الانسان لا يستطيع ان يوجه افعاله نحو (الخير) الا اذا دركه . فالمعرفة اذن اساس الفضيلة، ووظيفة النفس او العقل هي البحث عن الحقيقة الروحية المطلقة التي ينطوي عليها الكون، والتي يتتألف منها مثال الخير . ويوضح هذا المبدأ ان الافكار مطلقة ، بمعنى ان فكرة أي شيء في هذا الكون هي فكرة سامية اصلها ثابت ازلي نهائي . فالأشياء من وجهة نظرنا تعرف عليها من طريق الاحساس والحواس الانسانية كالنظر واللمس والذوق وغيرها ، ولكن هذه الاشياء قد تكونت على نحو خاص عند خلق الكون ، ونبعت فكرتها من خالقها ، وان سعي الانسان لمعرفة حقيقة هذه الاشياء والمثل العليا التي تقاس بها اىما يكون من طريق العقل وحده بوصفه الاداة القادرة على التحكم على مدى مطابقتها لاصولها الازلية الاولى (29:367).

وما يقال من ان عناصر الكون تتغير بتغيير الظروف ، لا يؤثر في كون اصول هذه الاشياء والعناصر هي اصول ازلية ابدية ، ويؤكد ذلك ان غو اي شيء اىما يكون في الشيء ذاته وجوده الاصلي . فنمو العضو ، اىما يكون اساساً في وجود هذا العضو حتى ينمو ويهدر ويأخذ شكلاً وظيفياً محسوساً لنا ، كذلك فإن الفكرة او المثل الاعلى الذي يصل اليه العقل في مرحلة ما ، اىما كان موجوداً في العقل كجزء من تركيب انساني سابق ، ولكن نضج العقل قد مكنته من معرفة الفكرة او المثل الاعلى بعد نضجه وصقله بالعلم والخبرة . ان الافكار والمثل العليا كانت بصورة مشوّشة او لا في العقل ، ثم بدأت تنضج شيئاً فشيئاً على نحو يقربها من حقيقتها الاصيلية الثابتة الموضوعة من قبل (326:41-42) .

وبالذلك ، فان الكون هو عقل كوني كبير ينظم كل ظواهر الكون وانه كائن حي كبير له جسم وروح ، وان الظواهر الطبيعية ليست الا تعبيراً على عقل الكون (آيات الله التي نراها) ، وان الكون عملية تفكير كبير (29:367) . انا نأمل ان نقترب من الفكر المطلق من طريق نشاطنا العقلي سواء اكان في الفلسفة أم في الدين أم في الفنون البحتة . وترى الفلسفة المثالية ان هذا الكون ما هو الا عمل فكري واحد متكامل ، ودليلها على ذلك ان واقعنا الفكري اىما ينصب على التفكير في الواقع المادي في هذا الكون واسباب وجوده ، ولكن العالم عامةً

منسجم ومتسم بالنظام الدقيق والحكمة البالغة، وحين يبدو لنا نوع من التضارب او التعارض في عناصر هذا الكون، فان ذلك يمكن في ادراكتنا الجزئي لعلاقات الاشياء او العناصر المتعارضة، ولكنها غير ذلك، فهي في دورها في ذلك الكل الكوني متجانسة لانها تقوم على علاقات كلية كبيرة تعجز عن ادراكتها ادراكا كليا. وهذا ما يحاوله العقل الانساني غير القادر بوصفه جزءا من العقل الكوني الالهي (48:170).

2 - عالم الروح وعالم المادة :

والمبدأ الثاني بحسب ما يرى افلاطون هو ان العالم المادي الذي نعيش فيه عالم الاشباح الفانية، وهو لا يستحق الاهتمام ، واما الذي يستحق الاهتمام هو عالم القيم الروحية والمثل العليا لانها حقائق خالدة تمثل في الخير والجمال ، مؤكدا ان الخير هو الحق وانهما يتضمنان الدين والاخلاق . فالحقائق تمثل في الخير والجمال والحق والدين والاخلاق (9:63).

ان فلسفة افلاطون وان كانت تنصب اصلا في الوجود كله فإن الغرض من وراء تأملاته الفلسفية كان يقوم في (الخير) الذي يدرك بوصفه اساس الوجود والمعروفة على السواء . وبهذا تتوحد ماهية الوجود وغايته . فالوجود الطبيعي ليس غاية في نفسه ، واما مجموعة وسائل تهدف الى غاية ، وهذه الغاية لا تكون خيرا حقيقة الا بقدر اتصالها بغاية المجموع او خيره الاسمي .

إن الإنسان صورة مصغرة للكون لا يسعه ان يصيب خيرا او يكون له وجود الا اذا كان مستمدًا من خير العالم ووجوده ، وذلك ان كل نشاط عقلي غاية يكون حظه من الاسم الذي يطلق عليه . فالحاكم هو بالضرورة الذي يحقق الخير والرفاهية لشعبه ، فإن اخطأه التوفيق سلبنا عنه صفة الحاكم (9:169).

لقد جعل أفلاطون الطبيعة كاملة للاخلاق لانه اثبت وجود الله وصلته بالعلم وعنايته به . ولهذا نراه يلزم احترام الدين في مدتيته الفاضلة ، ويرى ان الاخلاق نشأ من مصدرين وهم مادية الطبيعين وسببية السوفسطائيين . فالعالـم برأيهـم بـجـمـيع ماـفـيهـ حتىـ النـفـوسـ عـبـارـةـ عنـ حـرـكـاتـ غـيرـ عـاقـلـةـ لـلـعـنـاصـرـ المـادـيةـ ، وـقـدـ رـدـ عـلـيـهـ سـقـرـاطـ وـافـلاـطـونـ بـاـنـ مـرـجـعـ كـلـ حـرـكـةـ إـلـىـ النـفـسـ التيـ تـعـمـلـ التـدـبـيرـ وـتـسـعـيـ إـلـىـ غـاـيـةـ وـالـعـالـمـ مـلـيـعـ بـالـنـفـسـ ، وـالـنـفـسـ خـيـرـةـ بـالـطـبـعـ وـتـسـتـمـدـ النـفـوسـ مـاـفـيهـاـ مـنـ خـيـرـ مـنـ النـفـسـ الكـامـلـةـ الخـيـرـةـ (28:365).

لقد اختلف افلاطون عمن سبقوه من الفلاسفة في النظرة الى الله ، فاعتقد طاليس ان كل شيء مملوء بالله . وفي نصوص هرقلطيتس : ان الله اب كل شيء . والواحد عند بميندوس هو الله وهو العالم . وجميع هؤلاء عدوا العناصر المادية لله لأنها خالدة ، لكن موقف افلاطون يختلف عنهم ، اذ جعل الله اسمى من العالمو جعل العالم على صورة الله . فالعالم الهي ولكنها ليس لها (365 : 36) . وهو بهذا يرتفع بالعناصر عند الوجود الخسي . فالعالم عنده مركب من هيولى وصورة ، لكن الصورة عنده مقارنة للهيولى .

اما عن فكرة تكوين العالم فيرد افلاطون على القائلين بان الطبيعة حاصلة في ذاتها علة وجودها ، ومن ثم فانه لا مدبر لها ولا عقل يحل فيها ، وإن كل ما يحدث في الطبيعة اما هو من اثر المصادفة البحثة وحركات العناصر المادية بلا تدخل العقل او الصانع الالهي . فيرد افلاطون على هؤلاء مؤكدا ضرورة القول بسانع الهي حاصل في ذاته على العلم والتأمل (365 : 28) . ففي البدء كان الصانع فصنع من كتلة العالم ، وكانت الفوضى ، وهي عكس النظام . وهو اجمل ما في العالم - ومن النفس الكلية نفسها ، صنعت العناصر الاربعة للماء والهواء والنار والتراب ، ومن هذه العناصر صنع الانسان وبقية الاحياء ، وانه اتم تنظيم العالم في حقبة سابقة على الزمن ، وانه خلق الكواكب من الطريقة الاولى نفسها من اجل ان تكون حاسبة للزمن ، وانه يرى ان الزمن هو حركة السماء وان الحركة هي اختلاف في العنصر وتغيير (365 : 29) .

وهكذا يتبيّن وجود ثلاثة عوامل حتى يتكون على اساسها العالم الطبيعي هي المادة والمثال والصانع .

اما الادلة التي يثبت فيها وجود الله فان افلاطون يأتي بدللين : نظام الكون وحركته . اما نظام الكون فان هذا العالم يمتاز بنظام دقيق في سيره وهندسته ، ولا بد من منظم عظيم ينظم هذا الكون العجيب ، وليس هذا المنظم غير الله . أما حركة الكون فانها سبعة : حركة دائيرية ، ومن خلف الى امام ، ومن امام الى خلف ، ومن يمين الى يسار ، ومن يسار الى يمين ، ومن اعلى الى اسفل ، ومن اسفل الى اعلى ، وحركة العالم دائيرية منظمة لا يستطيعها العالم بذاته فهي معلومة لعلة عاقلة ، وهذه العلة هي الله (365 : 35) .

ويعرف افلاطون الله بانه روح ، عاقل ، محرك ، منظم ، جميل ، خير ، عادل ، كامل ، وهو بسيط لتنوع فيه ، ثابت لا يتغير ، وصادق لا يكذب ولا يتشكل اشكالا مختلفة كما صوره هوميروس (365 : 34).

ثانياً: المعرفة:

قال افلاطون : ان المعرفة حالة عقلية تميز بالتأكيد من طبيعة شيء ما ، وهذا الشيء غير موجود في عالم الواقع المتغير ، والتغير يجعل من المستحيل التحقق من طبيعته ، ولذلك الاشياء التي نعرفها بثبتت هي (الاحتقار) في علاقتها المترتبة (9:212).

يريد افلاطون ان تكون معارفنا عقلية ، لأن القصد من الفلسفة هو العلم اليقين الذي لا يبني الا على الوجود الحق ، وليس الوجود الحق فيما يدرك بالحس ، وهذه متغيرة متحولة فلا يخلو الحال من احد امررين : اما ان لا يتمكن الانسان من العلم قط ، واما ان يكون هناك ما تطرأ عليه الاستحالة والغير ، وان يكون وراء المحسوسات جواهر عقلية يتعلق بها علمانا ويستقيم به وجود المدركات العقلية ، وهي التي سماها افلاطون المعاني والمثل ، وهي بالنسبة للمحسوسات كالشبح الساكن للخيال المتحرك . فإذا قلنا كيف نعرفها اذا وجدناها ؟ كان الرد : ادركنا تلك المعاني قبل الهبوط الى هذا العالم فنسيناها عند تعلق انفسنا بهذه الابدان الكثيفة ، فإذا شرعت النفس في التعلم بصرها فتذكرت ما رأته في حياتها السابقة ، وهو ما يدعى بالتعلم ، وما هو في حقيقة الامر الا التذكر ، أي رجوع النفس الى اصلها واتصالها بعالمها الذي منه هبطت واليه تعود (171 : 174).

ان المعلومات او الافكار الكلية ، عمادها الافكار لا الاشياء المحسوسة ، عمادها المدركات الكلية لا المدركات الحسية . فال فكرة اذن هي الحقيقة الواقعية الوحيدة ، فالمضادة والكريسي ليسا في نظر افلاطون اعلى مظاهر الحقيقة وارقاها ، فهما في نظره ابعد من ان يكونا حقائق كليلة فهما مجرد صورة سريعة الزوال ، قد استمدت كيانها من مثل هي اصولها الحقيقة . فهناك توافق دائما بين الشيء الظاهري وبين المثال الذي صدر عنه ، وكلما كان الشبه بين الاثنين قويا ، كان هذا الشيء قادرا على تأدية الوظيفة التي وجده من اجلها . والشيء في اقترابه من مثاله يقترب ايضا من المثل الاعلى له ، او بعبارة ابسط يقترب من المثل الاعلى

للخير . ولا بد ان يكون هناك خير من وراء كل هذه النماذج المحسوسة الظاهرة ، فوظيفة العين مثلا هي الرؤية ، وكلما كانت العين قادرة على تأدية هذه الوظيفة في دقة واتقان كانت سليمة ، او بعبارة اخرى خيرة . وهكذا تقترب الاشياء الخارجية الظاهرة من مثلها ، وتتدرج هذه المثل حتى تصل الى مثلها الاعلى الذي صدرت عنه بقية المثل وهو المبدأ والاصل الالهي . وعن هذا الخير الاسمي صدر كل خير آخر اقل منه ، وبتأثيره تعينت الوظيفة الحقيقة لكل انموذج حسي ، وتحددت صورته الحقيقة (123:99) .

اما عن مراتب المعرف والقوى فيقول افلاطون على لسان سقراط "القسم الاول يكون علما والثاني معرفة ، والثالث اعتقادا ، والرابع ظنا . وتكون تسمية القسمين الاولين ادراكا والآخرين تصورا . ان التصور يتناول الفاني ، والادراك يتناول الكائن الحقيقي ، وان نسبة الادراك الى التصور كنسبة العلم الى الظن ، والافضل حذف المشابهة بين هذه الافعال العقلية وقسمي التصور والادراك لثلا نقل انفسنا" (9:224-225) .

ان المعرفة فضيلة في نظر افلاطون ، لأن المعرفة ليست سوى ادراك مدى الانسجام الذي بين الصورة ومثالها ، او هي تميز الوظيفة الحقيقة لكل إنموذج حسي ، ومعرفة وراء اقتراب هذه الظواهر من مثلها في تحقيق هذه الوظائف الحقيقة ، او نقول باسلوب آخر ان المعرفة هي ادراك الخير . والغرض من التربية هو الوصول الى هذه الفضيلة وهي المعرفة وتعظيم الخير وتنمية المعرفة . وان الغرض من حياة الفرد هو الوصول الى هذه الفضيلة وهي معرفة الخير .

ويرى افلاطون ان الفلسفة اسمى من العلم ، فالعلم مرحلة تسبق الفلسفة . وعن الصفات التي يجب توافرها في الفيلسوف ، يذكر افلاطون انه يجب ان يحب الحق لانه حتى يتمكن من معرفة الطبقة الازلية وان يستغرق في لذة النفس لا لذة الجسم فيعدل عن الطمع والشر ، وان يحيا حياة عقلية شاملة فلا يخشى الموت ، وان يكون حسن العشرة رقيما مهذبا (77:77) .

اما عن المنهج الذي استخدمه افلاطون في دراسته فقد قسم العالم إلى قسمين : العالم المحسوس وموضوعاته المحسوسات وخلالها ، والعالم المعموق وموضوعاته الرياضيات والمثل ، والعالم المعموق يمتاز بنوعين من المعرفة هي الظن والعقل ، والظن منه صادق ومنه غير صادق ، والعقل منه الفكر او العلم ، ومنه العقل الصحيح .

1. تكوين الإنسان :

يذكر افلاطون ان الانسان مؤلف من جوهرين احدهما ينتمي لعالم المثل وهو النفس ، والآخر لعالم الحس وهو البدن ، ولان النفس في عالم المثل فهي الهيبة وأبدية وأسبق في وجودها من البدن وتبقى بعد الموت . وقد اقتبس هذه النظرية من تعاليم فيثاغورس ، وقد آمن بها إيانا حقيقيا (103 : 45) ، والانسان في نظر افلاطون كائن معقد يتكون من ثلاثة اجزاء او ثلاث قوى ، القوة الشهوانية التي تشمل الشهوات الجسدية والحسية ، ومهمتها الاشراف على الوظائف الغذائية والجنسية ، ويقسم افلاطون هذه الشهوات على قسمين : شهوات ضرورية وشهوات غير ضرورية . فالشهوات الضرورية هي التي لا يمكن الاستغناء عنها . اما غير الضرورية فهي التي تعد ضارة مثل الشهوات المتوجحة ، وتمثل الشهوة الجزء الاكبر من روح الانسان . ولذا فالذين يعيشون لاشباع شهوتهم يشكلون السواد الاعظم من الجنس البشري (35 : 237) .

وهناك القوة الغضبية وهي تشمل الغرائز النبيلة ، ومهمتها حفظ كرامة الانسان ، واذا كانت فضيلة الشهوانية العفة ، فإن هذه الفضيلة الشجاعة . وهذه القوة هي الجانب الصلب في الطبقة الانسانية . لذا يصورها افلاطون بالاسد ، وهي مصدر المنافسة والطموح وتأكيد الذات ، وبها يقاوم الظلم ويدرأ الخطأ (135:9) ، وهناك أخيراً القوة العاقلة ، وهي تعني قوة النظر والتأمل ووظيفتها ادراك الحقيقة ، والسيطرة على القوة الغضبية والشهوانية وفضيلتها الحكمة . وهذه القوة ضرورية لتحقيق الإتزان والانسجام في الطبيعة الانسانية . فإذا ما تحقق الانسجام داخل الفرد أمكن ان يتحقق داخل المجتمع ، والقوة العاقلة وظيفتها المعرفة (9:137) ، والمعرفة او الادراك أساس التوازن والانسجام . معنى هذا ان المعرفة او الفلسفة هي اساس الانسجام في داخل الفرد والجماعة .

لقد شبّه افلاطون هذه القوى الثلاث التي تشكل حقيقة الانسان بسائق يقود عربة يجرها جوادان ، احدهما طيب كريم ، والآخر خبيث لثيم . فالبدن هو العربية ، والسائل هو العقل ، والجواد الطيب هو القوة الغضبية ، والجواد الخبيث هو القوة الشهوانية . اذا كان احد الجوادين

طيباً والآخر خبيثاً كانت مهمة السائق الذي يقودهما شاقة وعسيرة ، وبقدر ما يتحقق الاعتدال والاتزان بين هذين الجوادين يكون النجاح . ومعنى هذا كلما سيطر العقل على القوة الغضبية ، والقوة الشهوانية تحقق طمأنينة النفس وسعادة الانسان (9: 237).

2. الخير والشر:

يعد (الخير) اساس فلسفة افلاطون ، فان فلسفته وان كانت تنصب على عالم الوجود كله ، فان الغرض الاقصى لتأمله الفلسفى هو (الخير) الذى يدرك بوصفه اساس الوجود والمعرفة على السواء (114 : 172) يقول افلاطون على لسان سocrates ان صورة الخير هي موضوع العلم الاسمى ، وان هذا الجوهر بالاشياء العالة وسائر الاجسام المخلوقة يجعلها ناقصة ومفيدة (187 : 9). فالمعرفة مهما تكون رياضية او اخلاقية لا قيمة لها مالم يكن هدفها الخير ، لأن الخير هو المعيار المطلق الذي تقوم به المعرفة ونقيسها ، وانها المعيار الدقيق الذي به نقيس الوجود ايضاً . وان الانسان يطلب الخير ويستحيل ان يتطلب الشر مع علمه أن هذا شر ، لأن الذى يعرف الخير ويعمل الشر فعله هذا ناقص ، ويشبه افلاطون الخير بالعالم المعقول كالشمس بالنسبة للعالم المحسوس ، فهو يضيء المعقولات امام العقل ، وما على الفيلسوف الا ان يستمد النور من الخير ليبصر الحقائق ، وكان الخير هو الله . ولهذا فلا غرابة ان تكون الفلسفة هي التشبيه بالاله بقدر الطاقة الانسانية ولن يتخللى عن الرجل الذى عقد قلبه على العدل ، وكان ساعياً على نهج الفضيلة الى التشبيه بالاله بقدر الطاقة الانسانية . ويفؤد افلاطون في ثياتوس : " ان الشرور لن تزول ابداً اذ لا بد ان يبقى دائمًا شيء يضاد الخير ، ذلك ان الشرور لا مكان لها بين الالهة في السماء تحوم بالضرورة حول الطبيعة البشرية الفانية ، وفي هذا العالم الارضي . ومن اجل ذلك علينا ان نظير باسرع ما يمكننا من الارض الى السماء . والهرب من هذه الارض هو التشبيه بالاله بقدر الطاقة الانسانية ، فيصبح المرء قديساً وعادلاً وحكيمًا " (80 : 77).

وبالنسبة لجانب الخير والشر في الانسان رأى افلاطون ان الانسان شرير بطبيعة ، وما هبطت نفس من عالم المثل الا لا يقتراها الخطيئة ، وما وجودها في الحياة الا تكفير عن هذه الخطيئة ، ومن ثم فقد اعلى من شأن العقل لانه سبيل النفس الى الخلاص من سجن الجسد سجن الظلمات . وهو في هذا يقول : " الله في ذاته خير وما هو خير لا يمكن ان يكون ضاراً ، وما

ليس بضار لا يضر، وما لا يجلب شرا، وما لا يجلب شرا، لا يمكن ان يكون علة أي شر ، وما دام الله خير فهو ليس علة معظم ما يحدث للناس ، اذ ان الخير في حياة البشر قليل والشر فيها كثير ، فالخير ليس له مصدر سوى الله ، اما الشر فليبحث له عن مصدر غيره " (9: 195) .

3. الحرية :

الانسان في نظر افلاطون كائن روحي يمارس حرية الارادة ومسؤول عن تصرفاته (309: 53) . وكان افلاطون يعد الحرية اساس الفوضى والاضطراب ، واذا كان من ابرز سمات الديقراطية حرية الفكر ، فان افلاطون جعل للتفكير ميزة تنفرد بها طبقة الحكام ، فهم عقل الدولة المفكر وما عداهم جنود لهم ينفذون ويعبدون لهم . وربما كان هذا شيئا متوقعا اذا ما كان معروفا ان المجتمع الائتني يأخذ بنظام الرق ، وكنا نتوقع ان تجد آراء افلاطون في الحرية آراء رجل شغف بها حبا ، وجبن بها جنونا (311: 21) .

4. الوراثة والبيئة :

من خلال منظور فكرة المثل التي يؤمن بها افلاطون يؤيد اثر الوراثة لا البيئة ، فابناء العمال لابد وان يتوارثوا مهن آبائهم ، ولا بد ان يتصنفو بصفاتهم . اما ابناء الحراس فلهم حياتهم الخاصة وتربتهم الخاصة بعزل عن حياة طبقة الخدم والعبيد (9: 146) وافلاطون لا يقر الفروق الفردية الا في داخل ابناء الطبقة الواحدة ، ولا يعمم النظرة للفارق الفردية التي تسمح لابن طبقة العبيد ان يصعد في سلم الرقي الاجتماعي . وحتى التعلم فهو امر موروث ، وما العلم الا عملية تذكر تقوم بها النفس لما شاهدته في عالم المثل قبل ان تهبط الى الجسد .

5. النوع :

يؤكد افلاطون انه لا فرق بين الذكر والاثني ، وان للمرأة صفات الرجل إذ القدرة على الحرب ومارسة الرياضة البدنية ، وعلى لسان سocrates في محادثة يقول افلاطون : " وجوب تهذيب النساء وتدربيهن كالرجال تماما ، لأن المرأة تقدر ان تتقن فن الموسيقى والجمباز كالرجال ، وفيها ما فيه من الكفاءة لمختلف الاعمال ، وينحصر الفرق بين الجنسين في الدرجة

بلا النوع ، وسببه ضعفها اذا قيست بالرجال . فالنساء اللائي يبدين ميلا الى الفلسفة او الحرب يجب ان يصحبن الحكام او المساعدين ، ويشاركنهم في واجباتهم ويصرن ازواجا لهم . ويجب ان تكون علاقات الجنسين المتبادلة تحت مراقبة القضاة ، وان تبارك باجراء المراسيم الدينية " (146:9) .

6. الفرد والمجتمع :

يؤكد افلاطون ان الحياة الصالحة لا تأتي الا في ظل مجتمع منظم تنظيما عالميا ، فيصف افلاطون في الجمهورية مجتمعا مثاليا ، يكون لكل فرد وظيفته ويحكم هذا المجتمع صفة من الملوك والفلسفه (146:9) . واجتماعية الانسان تتضح في حاجته الى غيره ، وال الحاجة هي اساس الدولة ، وأولى الحاجات في رأي افلاطون ، المأكل ، ثم الملبس ، وما شابهه ، وأصغر دولة في رأيه تكون من اربعة او خمسة رجال (55-54:9) .

التربية عند افلاطون :

يتتفق افلاطون وسقراط في ان اهم مطالب العصر هو ضرورة وضع قانون اخلاقي يسير الحياة ، ويحل محل النظام الذي أساسه الثورة والطبقية الاجتماعية . وحاول افلاطون وضع اساس جديد للحياة الخلقية ، لا تعارض فيه مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة . لقد جعل افلاطون التربية محورا اساسيا في اقامة مدينته الفاضلة ، ويرى ان التربية عملية تدريب اخلاقي ، أي انها ذلك المجهود الاختياري الذي يبذل الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ، ونقل حكمة الكبار التي وصلوا اليها بتجاربهم الى الجيل الصغير ، وانها نوع من التدريب الذي يتتفق تماما مع الحياة العاقلة حينما تظهر (313 : 229) . وتلخيصا لكل ذاك يرى ان التربية هي (علم الخير والشر) (173 : 36) .

اما المثالية النصرانية فقد تأثرت بالمثالية اليونانية (الافلاطونية) ، وإن كان البعض يحاول ابعاد المسيحية عن الفلسفة لأن المسيحية دين ، ولكن القديس اوغسطين (354-430م) في كتاب (مدينة الله) أكد على ان محاولات فهم التعاليم المسيحية فلسفة ، بل هي الفلسفة الحقيقة . فالفلسفة محبة الحكم ، والحكمة هي الكلمة ، والكلمة قد تجسدت على صورة

(المسيح)، وهذه الكلمة هي الحياة، والحياة هي النور، والنور لم يأت تبعاً لهذا إلا مع المسيحية . فمحبة الحكمة هي محبة النور أو الكلمة ، اي محبة المسيحية . وعَلَى ذلك فالفلسفة الحقيقة هي المسيحية (202 : 3-2).

و حينما كان أوغسطين يكتب عن (مدينة الله) كانت روما مسرحاً لسلب البربر ونهبهم . ولذا كان لفلسفته وضعها ، بل قيمتها العلمية امام الناس الذين كانوا يعيشون في ايامه ، فقال ان مدينة الإنسان (روما) إن هي إلا صورة عابرة لمدينة الله " تماماً لما كانت أثينا صورة عابرة لمدينة افلاطون المثلى " (178 : 318).

وتعبر المعتقدات اللاهوتية للقديس أوغسطين عن معتقدات العصور الوسطى في تكوين العالم وطبيعة الخالق ، وطبيعة الإنسان او علاقته بالله ، وهذه المعتقدات افلاطونية في أساسها الفلسفي الى حد كبير (67 : 314).

وأمن بأن الفلسفة وسيلة السعادة التي هي غاية كل إنسان ، ففكـر في السعادة فوجد ان الموضوع الذي يتحققـها يجب أن يتواافقـ فيه شـرطـان أحـدـهما أن يكون ثـابتـاً مستـقلـاً عن تـقـلبـ المصـادـفةـ والـحـظـ ، وـالـأـنـجـصـتـ السـعـادـةـ بـالـقـلـقـ عـلـيـهـاـ وـطـوـقـ زـوـالـهـ . وـالـشـرـطـ الآـخـرـ أنـ يـكـونـ المـوـضـوـعـ كـامـلـاًـ لـاـ مـزـيدـاًـ عـلـيـهـ ، اـذـ اـنـاـ لـاـ نـرـضـىـ قـامـ الرـضاـ الـاـ بـالـخـيرـ الـأـعـظـمـ وـلـاـ يـتوـافـرـ هـذـانـ الشـرـطـانـ فيـ غـيـرـ اللـهـ لـاـنـ اللـهـ وـحـدـهـ ثـابـتـ كـامـلـ . فـنـحنـ إـذـ نـتـطـلـبـ السـعـادـةـ نـتـطـلـبـ اللـهـ ، عـلـمـنـاـ بـذـلـكـ أـوـ لـمـ نـعـلـمـ " (21-20 : 324). وجـوهـ مـعـقـدـاتـ أوـغـسـطـينـ الإـيمـانـ بـرـبـ واحدـ روـحـيـ غـيرـ مـتـنـاهـ ، كـلـيـ الـخـيرـ وـالـحـكـمـ وـالـقـوـةـ ، وـهـوـ الـذـيـ خـلـقـ الـعـالـمـ ، وـخـلـقـ كـلـ ماـ هـوـ حـيـ وـغـيرـ حـيـ (97 : 314).

وقد ذكر أوغسطين أن روح الإنسان إن هي إلا جـزـءـ منـ اللـهـ ، وـهـذـهـ فـكـرـةـ طـورـهاـ أـسـيـنـوـزاـ بعدـ مضـيـ قـرـونـ متـعـدـدةـ . فـالـرـوـحـ تـوـجـدـ فـيـ الجـسـمـ لـعـلـةـ هيـ انـ تـقـيمـ عـلـىـ الـأـرـضـ مـثـالـاًـ لـلـكـمالـ الـذـيـ تـسـتـعـيـدـ صـورـ غـيرـ وـاضـحةـ لـهـ فـيـ وـجـودـهـ السـابـقـ فـيـ السـمـاءـ ، وـذـلـكـ لـأـنـ الرـوـحـ كـانـتـ تـعـيـشـ قـبـلـ حـيـاتـناـ الـأـرـضـيـةـ وـسـتـظـلـ تـعـيـشـ بـعـدـهـ ، وـهـذـهـ هـيـ الـعـقـيدةـ الـأـوـغـسـطـيـنـيـةـ بـخـلـودـ الرـوـحـ (179 : 318).

وقد أمن أوغسطين أن النجاة في الكنيسة والإيمان سابق على التعلق "آمن كـيـ تـعـقـلـ" ، وفي ذلك أن الإيمان ليس عاطفة غامضة وتصديقاً عاطلاً من الأسباب العقلية ، ولكنـهـ قـبـولـ

عقلية للحقائق ، إن لم تكن مدركة في ذاتها كالحقائق العلمية . . . والإيمان لا ينفر من فقد العقل ما دام الإيمان لا يوجد إلا في العقل ، فعلى العقل مهمة قبل الإيمان ، هي الاستئثار من علامات الإيمان ، وللعقل مهمة بعد الإيمان هي تفهم العقائد الدينية . والإيمان هنا سابق على التعقل معين عليه ، فإنه يطهر القلب ، ويجعل العقل أقدر على البحث وأسرع قبولاً للحق (21 : 324).

ويقسم أوغسطين النفس تقسيم أفلاطون على شهوانية وغضبية وعاقلة لكنه يسميه أسماء أخرى فيقول " أنها تمثل الوجود والمعرفة والارادة ، ويقول إن هذا التقسيم هو بعينه الثالث ، فاقاينم الثالث تقابل تماماً الأقسام الثلاثة التي للنفس " (34 : 202) واستكشف أوغسطين في النفس ميلاً طبيعياً في الجسم ، ويرى أنها هي التي تمنحه صورته وحياته ، ويقول : " إن النفس والجسم لا يؤلفان شخصين بل إنساناً واحداً ، النفس هي (الإنسان الباطن) والجسم هو (الإنسان الظاهر) بلا أن تصير النفس جسماً أو يصير الجسم نفساً ، وليس محل النفس جزءاً معيناً من الجسم كالرأس أو القلب ، بل الجسم كله وهذا الجسم لازم من بساطة النفس وظاهر ان يحس او جزء من الجسم تعلم بذلك النفس كلها " (30 : 324) .

وبالنسبة لجانب الحرية في الطبيعة الإنسانية ، كان أوغسطين يرى أن للإنسان حرية الإرادة التي تعينه على اختيار سبل الحياة الطيبة ، التي تجنبه الوقوع في الشرور بسبب هذا الجسم المادي الذي يغرقه بالفساد ، ويقويه أو يقتله . ولقد حتمت الخطيئة الأولى على كل الجنس البشري أن يكفر عنها ، فإن خطيئة آدم وراثية ، وانه من السهل على أي إنسان ان يتحرر من خطيئة آدم الموروثة ، وانه لكي يتحقق أنه الخلاص فلا بد في عنایة الله ورعايته (216 : 253).

إن الإنسان شرير ما دام قد ورث الخطيئة عن آدم ، ولذا فهو مطالب بالتكفير عن هذه الخطيئة التي لا تتحقق الا بالعمل الصالح على وفق القانون الإلهي . والشر مخالف لهذا القانون ، فالخير شيء بالفعل . أما الشر فلا يمكن أن يعدّ وجوداً حقيقياً ، بل هو سلب محض ، اي أن الشر هو سلب للخير أي سلب للنظام . ولهذا إن عملة الخير هي عملة فاعلية ، في حين عملة الشر عملة نقص ، يعني أن الخير شيء إيجابي وجودي ، أما الشر فهو نقصان أو عدم (202 : 36).

إن الهدف الأول للتربية المسيحية هو البعث الخلقي للفرد، ولذلك اتجه الهدف التربوي الأول لمعالجة الجانب الخلقي في الطبيعة الإنسانية، أي الجانب الوجداني .

لقد حاولت المسيحية أن تصلح المجتمع، وحاولت أن تجمع بين القدسية المسيحية والكمال البشري ، وكان هذا الكمال البشري يحتل قلب طريقة الحياة المسيحية . وقد أثرت فكرة الكمال هذه على التربية المسيحية في عصورها الأولى ، وكان لها شأن كبير على التربية الدينية فيما بعد (174 : 172) .

أما المثالية الحديثة فقد تمثلت بالفلسفه (ديكارت) و (كانت) و (هيغل) . أما ديكارت (1596-1650م) فقد أراد أن يقيم فلسفة مسيحية تقوم على أساس من اليقين والاقتناع ، لذا قام وضع منهجه العقلي ، بالاعتماد على استقلال العقل تماماً ، ونادى بمساواة العقل ، اذ يرى أن الناس جميعاً متساوون في العقل ، وكل ما يبتنا من اختلافات هو أن البعض منا يستعملونه أفضل من البعض الآخر (93 : 69) .

وبكون البلوغ الى الحكمة غاية الفلسفة متى ما دلّ العقل على الإرادة من أول الأمر الى القرار الذي يتبعه أن تخذه ، ولكن ثمة ضرب من التنازع بين ارجاء الأخلاق ، لأن العمل لا يتحمل ارجاء ، ومقتضيات المنهج والترتيب الذي يفيدنا أن "المعرفة الكاملة بسائر العلوم الأخرى سابقة وجوباً على المعرفة بالأخلاق " (124:85) .

لقد استخدم ديكارت في منهجه وسائلي الحدس والاستنباط ، وهو يقصد بالحسد الرؤية المباشرة للحقيقة ، والحسد يدرك الأفكار البسيطة ، ويدرك شكل العلاقات المباشر التي تربط الحقائق البسيطة مثل التضمن أو التلازم .

أما الاستنباط فهو عملية فكرية تقوم على الانتقال من فكرة الى أخرى ، وقد وضع لمنهجه قواعد أربع : قاعدة البداهة ، قاعدة تحليل المشكلة ، قاعدة الترتيب والتركيب ، ثم قاعدة الإحصاء (325 : 79) ولقد قامت الفلسفة الأولى عند ديكارت على الشك المنهجي وهو شك ارادي ، وقد انتهى منه الى اليقين الأول وهو ادراك الذات أنها موجودة وانتهى من ذلك الى اليقين الثاني وهو أن الإنسان لما كان يشك فلا بد أن يكون كائناً ناقصاً ، وكان لا بد أن يقابل الشك الكائن الكامل . وهكذا اتخذ ديكارت من شكه بداية إيجابية لا نهاية سلبية ، ومن بين جميع

آرائه غير المحققة المشكوك فيها وجد حقيقة واحدة ثابتة ، وهي أنه قادر على التفكير . فالعالم المادي كله بما فيه جسده قد يكون خداعاً . أما فكره فهو حقيقة مؤكدة حيث يقول : " فيما أردت الظن بكل شيء أنه باطل ، فلا مناص من التسليم بأنني أنا الذي أفكر لابد أن أكون موجوداً . وقد دفعتني ملاحظتي عن هذه الحقيقة " أنا أفكر فأنا إذن موجود" ، وهي الحقيقة الراسخة اليقينية التي لم تقل أكثر فروض الشاكرين إسراهاً على إنكارها ، أقول دفعتني ملاحظتي لها إلى التسليم بها من غير ما شك ، واتخاذه أساساً أقيم عليه الفلسفة التي كنت أنشدها " (318 : 217) .

ويميز ديكارت في الفكر بالذات طائفتين من الأحوال : الانفعالات والأفعال ، والانفعالات هي كل ما يكون متاحاً للتفكير ، أما لفظة الفعل فهي الإرادة الحرة التي نستطيع بها أن نحكم أو أن نستنكر عن الحكم . إن معارفنا محدودة ومتناهية ، ولكن إرادتنا غير متناهية ، أي حرية في أن تمنح تصديقها أو تمحى . والفلسفة الديكارتية تفترض هذه الإرادة غير المتناهية التي يثبت لنا حريتها شعوراً داخلياً . فخطوات الفيلسوف الأولى ، وقراره الحازم والثابت بـألا ينبع تصديقه لغير البداهة ، والشك المنهجي الذي هو نتيجة لذلك ، هي ثمرات لمبادئه من الإرادة ، والفلسفة لا تفصل توسيع المعرف عن تربية الحكم وتهدئته والحال أن الحكم ، بخصوصه ملكة الفهم ، يتآدى إلى "الخير الأعظم الذي ينظره العقل الطبيعي بلا نور الإيمان ، وهذا الخير الأعظم هو معرفة الحقيقة بعلتها الأولى ، أي الحكمة " (126:85) .

إن الإنسان عند ديكارت مؤلف من نفس وجسم أي من جوهرين متمايزين متضادين ، فالنفس روح بسيط مفكر ، والجسم امتداد قابل للقسمة ، فليس في مفهوم الجسم شيء مما يخص النفس ، وليس في مفهوم النفس شيء مما يخص الجسم (325 : 79) .

أما (عمانوئيل كانت 1724-1804م) فالإنسان عنده يتكون من عقل وجسم ، فهو في جسمه يعد جزءاً من الطبيعة أو ظاهرة من ظواهرها المحكومة بحدود الزمان والمكان أو في عقله يعد كائناً واعياً حرّاً لا يتقييد بحدود الزمان والمكان . وقد قسم (كانت) العقل على نظري وعملي ، وبين أن المعمول عليه هو الثاني (287 : 271) .

وقد قسم (كانت) المعرفة على قسمين ، فهو يطلق على المعرفة المستقلة في المبدأ عن التجربة اسم المعرفة القبلية ، اما تلك التي تستمد من التجربة فيسمى بها بعديّة (159:93) . والإنسان عند كانت ظاهرة يملك بالطبيعة ثلاثة ميول أساسية هي :

1. الميل الحيواني : وهذا الميل يشمل الرغبة في حب البقاء واستمرار النوع مع الآخرين.
2. الميل الإنساني : وهذا الميل يستمد بصفة خاصة على الرغبة في المساواة مع الآخرين والتفوق عليهم .
3. الميل لبناء الشخصية : وهو يشمل الإرادة الخيرة ، والكمال المنطقي (129 : 355) . (47 : 224)

"إن العقل عند كانت ليس مجرد حزمة من المشاهدات التي تعتمد على (حواسنا) ، ولكنه أداة لمعرفة قائمة بذاتها قد انكشفت لنا عن طريق قوة "إدراكنا العقلي " ولعل أنصح مثل بين قدرتنا على التقدم بغير طريق التجربة هو مثل (الرياضية) فمن اليقين المطلق أن $(2 + 2 = 4)$ دائماً مهما يكن ما نراه او نسمعه مما ينافق ذلك . وهكذا فإن العقل ليس مجتمعاً للفكر ولكنه منظم له ، فهو ينظم العالم مستعيناً بعمرته بالوظائف الرياضية وغيرها من الحقائق المطلقة ، ويصوغها في وحدة مفهومه العقل (الحكمة البشرية) " . اذن هي " التنظيم ، أي القدرة على استخدام الحقائق الأبدية لإدراك الحادثات في مجرى الزمان وتنسيقها ، اذ تمكنا حكتنا من أن نقلل من الاعتماد على حواسنا ، وتزيد في الاعتماد على عقلنا ، فحينما تظهر لنا حواسنا عالماً من الظواهر ، فإن عقلنا يوجهنا ويرشدنا إلى الحقيقة وراء تلك الظواهر وكان (كانت) يسمى هذه الحقيقة (الشيء في ذاته)" (318 : 282) .

ويرى (كانت) أن الإنسان حر وخاضع للحتمية الى الحد الذي يعد عنده كائناً جسياً خاضعاً للقانون الطبيعي (54 : 309) .

وقد وضع (كانت) لعمل الخير ثلاث قواعد لا يضلل المرء باتباعها وهي (287 : 274) :

1. اعمل على أن تكون الإنسانية في رأيك غاية في نفسها لا وسيلة لغايات أخرى .
2. اعمل دائماً بحسب المبدأ الذي تستطيع ان تجعله قانوناً عاماً لا استثناء فيه .
3. اعمل كل ما ترى أن ضميرك هو المشرع له ، وأن آراءك تقوم من نفسها بتنفيذها وجعله قانوناً عاماً .

ويعرف (كانت) التربية بأنها فن - يجب اكمال ممارسته بكثير من الأجيال ، وكل جيل قد تعلم معارف من سبقوه ليكون مؤهلاً لاقامة تربية تبني كل الاستعدادات الطبيعية في الإنسان ، ويقود الجنس البشري كله الى مصيره (201 : 221-222).

اما هيجل (1770-1831م) فقد اكتسبت الفلسفة المتألية الالمانية لديه صورتها النهجية الاخيرة ، وقد اسس هيجل بناء على لمحات أخذها من فختة ومن شلبينج في عهده المبكر ، بناءً فلسفياً ما زالت له أهميته وفائده (174:93).

لقد أقام هيجل فلسفته على التاريخ المحكوم بالمنطق بعد أن آمن ان التاريخ الكلي للعالم ليس مسرحاً للمصادفة العمياء ، بل ميداناً لفاعلية الروح التي تحكم مساره ، وهي تعبر عن تاريخ الإنسان وتطوره قديماً ويونانياً وحديثاً ، وأن الدراسة الفلسفية للتاريخ تعنى دراسة (التاريخ) من خلال (الفكر) لما بين (الفكر) و (الواقع) من صلة . لهذا جاء تاريخ الفكر معبراً عن واقع التاريخ وخلاصته . اما الفلسفة فهي التعبير عن عصرها ملخصاً بالفكر ، ليصبح ، التاريخ الفلسفي بعد ذلك تأريخ الإنسان المتميز بالوعي (319 : 42).

إن اثر الفيلسوف عند هيجل يتجلی في تفسير الأحداث ، والوقوف على مغزاها (الروحي) مستفيداً من التاريخ بوصفه المسرح الذي يتجلی فيه تدرج الفكرة في الزمان (324 : 42) حتى غدا ان الأصل في الفلسفة عنده هو (التاريخ) الذي يعكس لنا تجربة البشر المدفوعين (بالعواطف والأهواء) والذي لا تنتظم حركته الا مع بزوغ فجر الحرية وتكمالها . فالتاريخ الكوني اذن هو التاريخ الفلسفي الذي يسيطر على الاحداث ، وإن العقل هو جوهر ذلك التاريخ الذي يتحرك على وفق جدلية ثلاثة تقوم على القاء الفكرة (الروح) بالنقيس (الطبيعة) لينجم عنهم (المركب) معبراً عن شبكة التفاعلات . وقال هيجل بفلسفة الروح المطلق ومظاهره هو الطبيعة ، وهو يقول إن "الروح المطلق" يحاول أن يستعيد نفسه من خلال نفسه . ولذا فهو يبرر ثلاثة تطورات (325 : 269) هي :

1. الروح الذاتي ويمثله الفرد بمظاهره الشعورية التي يدرسها علم النفس .
2. الروح الموضوعي ويمثله المجتمع بنظممه وتركيزه .
3. الروح في ذاته ولذاته ، والمقصود به اتحاد الروح الذاتية بالروح الموضوعية أو جعله الحياة الروحية التي تمثل في الفن والدين والفلسفة .

يرى هيجل أن الدولة خيرة بذاتها، أما الأفراد فلا أهمية لهم في ذاتهم، بل أهميتهم تتحقق بقدر ما يسهمون في إيجاد الكل الذي يتّمون إليه فحسب.

وهكذا مثالية هيجل إنما هي محاولة للنظر إلى العالم بوصفه نسقاً متراصطاً، وعلى الرغم من أن محور الاهتمام فيها هو الروح، فليس للهيجلية اتجاه ذاتي على الاطلاق، بل يمكننا أن نصفها بأنها مثالية موضوعية (93: 192).

أما الهدف التربوي عند هيجل فهو تشجيع نحو الذاتية والاستقلال، ولكنه رأى أن المدارس يجب أن يسود فيها الهدوء والانتباه في ساعات المذاكرة والتحصيل، وأن يحترم التلاميذ بعضهم بعضاً، وأن يحترموا مدرسيهم، وأن يؤدي التلاميذ الاعمال المنوطة بهم، وأن يتحلوا بالطاقة، ثم أضاف وما عدا ما يتعارض مع نظام المدرسة فاللاميذ أحرار في عملهم، ولا مجال للعبودية في المدرسة. فاللاميذ ليسوا عبيداً، ولا يجب أن يستعبدوا. وتنطلب التربية التي تؤدي إلى الاستقلال، وأن يتعود التلميذ محاسبة نفسه، وأن يستشعر حرية بين زملائه ومن هم أكبر منه سناً حتى يستطيع أن يقرر أي سلوك يسلكه. (37: 96).

بعد أن استعرض المؤلف الأفكار الأساسية في الفلسفة المثلالية التي يمثلها أفلاطون، والفلسفة المسيحية المتمثلة بالقديس أوغسطين، ثم المثلالية الحديثة التي تمثل بالفلاسفة (ديكارت) و(كانت) و(هيجل) يمكن جمع أفكارهم معاً للتعرف على المبادئ العامة لهذه الفلسفة إذ تقوم على مبدأين جوهريين متكاملين هما:

1. أزلية الأفكار ودور العقل الإنساني:

تؤمن هذه الفلسفة بوجود أفكار عامة ثابتة مطلقة، وهذه أوجدها بطريقة ما، عقل عام، أو روح عامة، أو قوة خارقة تسبق خبراتنا اليومية. وهذه الأفكار تشمل كل ما هو حقيقي (26: 316)، ووظيفة العقل البحث عن المعرفة والحقيقة المطلقة التي ينطوي عليها الكون، إذ يمكن تعرفها بادراك الأشياء من طريق الحواس الإنسانية بوصف أن العقل هو الأدلة القادرة على الحكم على مدى مطابقة الأشياء لأصولها الأزلية الأولى (29: 367).

إن الواقع بما يشتمل عليه من ماديات يجب أن يكون فكراً واحداً، والدليل على ذلك أن لـ الواقع هو التفكير أو السبب في وجوده، والسبب المطلق واحد غير متعدد، ولكن على

الرغم من وحدويته فإنه يتضمن كل شيء، متداخلًا بعضه في بعض، متألفًا بعضه مع بعض، وإن بدأ ببعض العناصر الناتجة عنه متناقضة ومتنايرة، ذلك لأن العالم في جملته منسجم، ومتمس بالنظام الدقيق والحكمة البالغة، حتى في تضارب بعض عناصره المؤلفة له (190 : 118).

2. عالم الروح وعالم المادة:

ترى المثالية أن العالم الذي نعيش فيه عالم أشباح لا يستحق الاهتمام، وأن الجدير بالاهتمام هو عالم القيم الروحية والمثل العليا، ولذا تميز المثالية عالم الروح من عالم المادة، وترى أن أهم شيء في الإنسان هو عقله أو روحه التي وظيفتها المعرفة، وأرقى أنواع المعارف هو المعرفة النظرية التي يمكن أن يصل إليها الإنسان من طريق التأمل والتفكير أما النشاط العلمي فمرتبته أقل من مرتبة التفكير النظري، لأن الغايات التي يستهدفها غايات مادية. لذا يجب إخضاع النشاط الجسماني للعقل أو الروح، وعلى العقل أو الروح أن يحاول باستمرار أن يقضى على رغبات الجسم، لأن الروح تتعذر حدود هذا العالم، وهي التي تستطيع أن تصل إلى المعنى الحقيقي للخير والحق والجمال (27 : 316).

وعلى أساس هذين المبدأين، تتشكل النظرة المثالية لطبيعة العالم والإنسان والحقيقة والمجتمع والقيم والتربيـة والتي تلخص فيما يلي :

1. تفترض المثالية أن الإنسان يتكون من عقل أو روح، وجسم أو مادة، ولكل منها خصائصه ووظائفه. فالعقل قادر على الاتصال بالأفكار الثابتة الأزلية الموجودة في عالم الروح، وهو بهذا يسمى على الجسم، ويسيطر عليه، يوجه ويحدد من شهوته وزواجاته. أما الجسم فهو مادة متغيرة، ويشغل حدوداً مكانية " (90 : 301). وترى المثالية أن الإنسان خير بطبيعته، وأن الشر لا يدخل في تركيبه وإنما هو يدفع إليه من خلال المجتمع وتنظيماته (106 : 219).

2. تقسم المثالية المجتمع على طبقة عاملة، وطبقة المفكرين، وتتضح هذه النظرة عند أفلاطون حيث قسم المجتمع على ثلاث طبقات: (الحكام والجنود والعمال) (47 : 9) والطبقة العليا الحاكمة والمفكرة هي المسئولة عن التوصل إلى الحقائق الثابتة ونشرها بين

جميع الطبقات الأخرى ، لتوجيه حياتهم ونشاطاتهم ، ولا يستطيع أفراد الطبقات الأخرى أن يشاركون في تطوير المجتمع ، أو في التعبير عن آرائهم في مشكلاته ، لأنهم غير معدين لأن يشاركون في عمل القرارات (295 : 30) . ولأنهم يعملون ، "على خدمة الاحتياطات الاقتصادية للمجتمع ، او الحماية المدنية للدولة من الداخل والخارج فقط " . (316 : 31).

3. الحقيقة النهاية موجودة في عالم آخر ، " وهي مطلقة وعامة وشاملة ، وهي خالدة لا تتغير ، ويكن إدراها من طريق التفكير ، إذ إن خلق كل مدرك في العالم ، قطاعاً من الأفكار ، يفسر ما في هذا العالم ، وما ندركه بحواسنا في هذا العالم ، صور لتلك الأفكار أو المثل ، والمثل كائنة ومحض وجودة حتى ولو فنيَّ هذا العالم " (175 : 110) وهكذا فإن بإمكان العقل أن يعرف هذه المبادئ والحقائق من طريق الالهام أو العقل المطلق بلا حاجة إلى التجربة (29 : 316).

4. القيم الحفة هي القيم المثالية ، وهي القيم المطلقة وليس متغيرة متبدلة ، وأن الخير والجمال ليسا من صنع الإنسان ، بل هما جزء من نسيج الكون ، وأن قيم الفرد لا تصبح ذات دلالة يمكن الاعتماد عليها الا اذا ارتبطت بالحقيقة (57 : 310).

الفلسفة التربوية المثالية :

أولاً : مفهوم التربية :

يرى المثاليون أن التربية ما هي الا مجهد الإنسان للوصول الى هزيمة الشر وكمال العقل (36 : 173) . ويرى افلاطون أن التربية عملية تدريب أخلاقي ، أي أنها ذلك المجهود الاختباري الذي يبذل الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ، ونقل حكمة الكبار التي وصلوا اليها بتجاربهم الى الجيل الصغير ، وانها نوع من التدريب الذي يتفق تماماً مع الحياة العاقلة حينما تظهر (229 : 313) . والتربية من وجهة نظر المثالية هي مساعدة المتعلم (الكائن الحي الروحي) في الحياة للتغيير عن طبيعته الخاصة ، وأهداف التربية من وجهة نظر المثالية هي اعداد الإنسان للحياة بتزويده بالمعرفة كي يصبح إنساناً ، والبحث عن الحقيقة هو أحد الأهداف الرئيسية للتربية (186 : 184) .

ثانياً: الأهداف التربوية :

إن أهداف التربية في الفلسفة المثالية تتمثل فيما يأتي :

1. تركز التربية المثالية على الاهتمام بالعقل، على أساس أنه هو الواقع الإنساني، وهي تتفق مع النظرة الأزدواجية للفلسفة المثالية، فأنبافي هو العقل أو الروح. ولذا يجب أن يكون الإنسان معقولاً، ولا يصدر في أحکامه الا عن حكمة وتعقل (118 : 176). وعلى هذا يكون فرض التربية المثالية وهدفها هو الارتفاع المتدرج نحو الوصول إلى إثبات المطلق، ومحاولة الوصول بالإنسان إلى أقصى درجات الكمال الروحي ليكون أهلاً للوصول إلى الكمال المطلق، والهدف الأعلى، وهو السعادة للفرد، والخير للدولة. والغرض الاجتماعي مهم، اذ تعمل المثالية على أن " يصل الفرد إلى كمال ذاته، وذلك بأن تشمل على قيم ومثل، ويشارك فيها الناس جمياً" (118 : 176).
2. تختلف الأهداف التربوية باختلاف الطبقة التي يتتمي إليها الفرد، وما لا شك فيه أن الأهداف التربوية للفلاسفة تتميز من الأهداف التربوية للطبقتين الآخرين. فالمواطن الحر تناسبه التربية الحرية التي تهدف إلى تنمية العقل، بوصف أن الذكاء هو أهم ما يميزه من غيره. وتهدف التربية الحرية إلى خلق المواطن المثقف القادر على مواجهة المشكلات وحلها بنجاح، والذي يمكنه أن يسلك السلوك الصحيح في أية جماعة، ويعامل كل فرد بأدب، وهو قادر على التحكم في ذاته ورغباته، فلا يضعف أمام الرغبة ولا يستسلم أزاء المحنـة (148 : 254).
3. الهدف التربوي ثابت في هذه الفلسفة على وجه الاطلاق. ولذا المنهج ثابت غير قابل للتطور اعتماداً على أن المعرفة توصل إليها الحكماء، ومن ثم يمكن نقلها من جيل إلى جيل، لأنها ثابتة لا تتغير. كما أن علم النفس والأخلاق والمنطق والدين والعلوم الإنسانية تعد أهم مواد هذا المنهج.
4. إن التربية العقلية لكي تصل إلى تفهم الحقيقة المطلقة الأزلية يجب أن تكون على شكل قوالب معرفية ثابتة، وليس على شكل نماذج تجريبية، وتبعاً لذلك لا يكون التعليم تجديداً أو ابتكاراً، ولكنه تحقيق النمط الفكري الذي يهدف تدريجياً إلى تحقيق الفكرـة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير اللذين وضعـا سلفاً (92 : 372).

5. تهدف المثالية الى التربية الفردية والجماعية ، فالحياة الخلقية لا تتعارض فيها مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة ، إذ إن هذه الفلسفة تقرر خلود القيم الروحية ، وتأكد عموميتها على جميع الأفراد ، بمعنى أن القيم والمثل العليا الخالدة حين يجهد الفرد عقله لكي يتمثلها فإن ذلك يكون من خلال وسط جماعي . فالفضيلة تتكون في المعرفة أو الأفكار الكلية للوصول الى الكمال العقلي (95 : 132) .

6. تهدف المثالية الى رفع المكانة الشخصية أو تحقيق " كمال الذات " ، فهي تضع الفرد في المكان الاول والمركز الأهم . وهذا لا يعني أنها تلغى دور الجماعة ، ولكن عندما ترقى بالإنسان روحياً وجسدياً فهي بذلك تبني الجماعة ايضاً ، والغرض الاجتماعي مهم لديها ، اذ تعمل على أن يصل الفرد الى كمال ذاته ، وذلك بأن تشتمل على قيم ومثل يشترك فيها الناس جميعاً (191 : 118) .

تلخيص واستنتاج:

من خلال ما تقدم يمكن القول بما يأتي :

اولاً: العناصر التي تمجدها المثالية :

1. العقل لانه جوهر الاشياء ، بل إن الكون يعد عملية تفكيرية ، فالانسان الذي هو جزء من الكون يجب ان يكون معقولاً ، ولا يصدر في افعاله الا عن حكمة وتعقل .

2. الجمال ، لأن الحق والخير كلاماً يستقطر معناه من معنى الجمال او يصطبه الجمال ، فليس هناك حق قبيح ، على ان الجمال بمعناه العام له دخل كبير في صفاء الروح ورقة الشعور وحسن التقدير ، ومن ثم فالعقل ينبغي ان يتدرّب على التفرقة في الحكم بين الغث والسمين والربيع والمنحط في المجالات التعليمية جميعاً .

3. الدين ، لانه القانون الذي وضعه العقل المطلق ليكون الصلة بينه وبين الانسان بما يهذب نفسه ، ويسمو بروحه ويروضه على ممارسة الخير وانكار الشر .

4. الاخلاق ، وهي التي تعمل جنباً الى جنب مع الدين ، بل ان الخلق الكريم يعد نتاجاً لتمسك الانسان باهداب الدين وحرصه على اشباع مثله العليا وقيمه الرفيعة .

5. رياضة البدن لا من اجل البدن، فان المثالى لا يهتم بالمادة ولا يعني بها، ولكن من اجل الروح وخدمة العقل، فان كليهما لا تكمل رعايتهم والعنابة بهما الا اذا نال الجسم حظا من الرعاية والعنابة تجعله خليقا ببلاقته لهما وازدهارهما معه، فيقدران على الانطلاق والارتفاع الى عالم المثل والعقل السليم في الجسم السليم .

ثانياً: الانعكاسات التربوية للمثالية:

- 1- الاعلاء من شأن العقل لانه اساس الواقع الانساني وغرض التربية المثالية، وهدفها هو الارتفاع المتدرج نحو الوصول الى الثبات المطلق ، ومحاولة الوصول بالانسان الى اقصى درجات الكمال الروحي ليكون اهلا للوصول الى الكمال المطلق والهدف الاعلى ، وهو السعادة للفرد والخير للدولة .
- 2- ان الهدف الاجتماعي مهم لأن الفلسفة مع انها اكدت خلود القيم الروحية الا انها اكدت ايضا اشتراك الافراد بهذه القيم . بمعنى ان العقول المختلفة اذا ابتدأت التفكير من نقطة واحدة تصل الى نتائج متشابهة ، وعمومية الحقائق على هذا النحو تختتم ان المجتمع لكي يصل الفرد فيه الى الكمال ذاته لا بد ان يشتمل على قيم ومثل يشترك الناس فيها جمیعا .
- 3- التربية في المثالية هي عملية تدريب اخلاقي لآفاق تربية تنمي الاستعدادات الطبيعية في الانسان ، والهدف الاول في التربية هو اعداد الطالب عقليا وخلقيا بغية تحقيق جميع القيم والمثل التي تريدها المثالية . ولتحقيق هذا الهدف العام لا بد ان يركز المنهج المثالى على الفلسفة والمنطق والرياضيات والدين .
- 4- لا تتحل التربية غير النظامية أي مركز لأنها لا تسهم في تدريب عقول التلاميذ او ملئها بالحقائق اعتمادا على ان المعلم يجب ان يحيط بكل ما هو خير وسام . ولا يتاح هذا في التربية غير النظامية . وعليه فالملرس يتلخص دوره في ملء عقول التلاميذ بالحقائق والمعلومات الثابتة ، اذ يقوم بتهيئه الجو المناسب لتعليمهم ، ويعزز لهم البيئة المثلى للعيش والحياة ، ثم يأخذ بيدهم ويرشدهم بنظرياته ودروسه الى اقصى درجات الكمال الذاتي فيحقق بذلك هدف التربية .
- 5- وبناء على ما تقدم آنفا فانه يمكن قيام نظام تربوي موحد لا يتأثر باختلاف النظم الاقتصادية والاجتماعية في العالم (260 : 89) ، وهي بهذا تفصل الفرد عن بيته ، وترده

إلى ذاته ليتجه إلى العالم الآخر، وتصبح مفاهيم الفرد ومبادئه الخلقية، ومعايير أحكامه في ميادين الحق والخير والجمال كلها منبتة من داخله، وبذلك تفصل الذات عن البيئة الثقافية التي نعيش فيها، وتصبح عنصراً خارجاً عنها منذ ظهورها على مسرح الحياة حتى اختفائه منها.

الانتقادات التي وجهت للفلسفة المثالية:

1. نتيجة لاهتمامها بالعقل فقد اهملت الجوانب الأخرى كالمهارات والأنشطة الإنسانية أو هي مثل المهن والحرف... وما إلى ذلك، واهملت ما يرتبط بصلة إلى النواحي الجسمية.
2. اعلت شأن الروح، واهملت تربية الجسم، وركزت على المعلومات والمعارف، وجعلت لها كياناً مستقلاً بعيداً عن اهتمام الطالب وميوله، مما أدى إلى انفصال الطالب عن المدرسة والبيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها كل منهما.
3. النظر إلى الطالب على أنه سلبي يتلقى المعلومات التي يتلقاها من المدرس ، فالموقف التعليمي هو موقف تفاعل وليس موقفاً جاماً ثابتاً، فيه طرف إيجابي هو المعلم وأخر سلبي هو الطالب كما صورته المثالية.
4. ثبوت الأهداف التربوية عند المثالية جعل النهج ثابتاً غير قابل للتتطور.
5. استندت المثالية إلى حقائق مطلقة وافكار أبدية استطاع العلم الحديث أن ينسفها ويضع بدلاً عنها قواعد جديدة وحقائق جديدة.
6. إن النهج المثالي قد صمم من أجل صقل العقل وصفاء الروح ونقل التراث الثقافي، والمواد الدراسية تقدم بصورة منطقية مرتبة، لكنها لا تدرس أساس فهم العلاقات، فال تاريخ مثلاً يدرس كتاريخ، أي بحسب التعاقب الزمني لا على أنه أساس لفهم مشكلات الحاضر وتوقعات المستقبل ، ولا يهتم النهج المثالي بتعليم المهارات لاعتقادهم بأن هذا التعلم يفسد التلميذ ويتلف عقله، ولذلك يضع المثاليون النهج الدراسي ثابتاً مطلقاً غير قابل للتغير إيماناً منهم بأن الطبيعة الإنسانية ثابتة لا تتغير.

المبحث الثاني

الفلسفة الواقعية (Realism)

تمهيد:

تعتقد الواقعية بان العالم الطبيعي او الواقعي ، عالم التجربة البشرية هو المجال الوحيد الذي يجب ، ان نهتم به ، ولا وجود لعالم المثل الذي آمنت به الفلسفة المثالية . و تستند الفكرة الواقعية اى استقلالية العالم الخارجي بما يحويه من اشياء ومكونات فيزيائية عن العقل الذي يقوم بادراكهها وعن جميع افكار ذلك العقل واحواله . فليس العالم الخارجي وعالم البحار والاشجار كما هو مدرك في عقولنا الا صورة لهذا العالم كما هو موجود في الواقع (296 : 76) . وهذا الاحساس بواقعية الوجود الذي يشيع بين معظمها هو الفكرة والبداية التي انطلق منها الفلاسفة الواقعيون في بناء فلسفتهم ، وامتدوا بها حتى شملت كل جوانب تفكيرهم في مشكلات الفلسفة الرئيسية .

إن البدايات المنظمة للفكر الفلسفى الواقعى نجده عند ارسطو (384-322ق.م) تلميذ افلاطون ، واذا كان تلميذ افلاطون قد ذهب الى ان الوجود يتكون من حس وفكرا او مادة ومثل فان ارسطو لم يقنع بهذه الثنائية ، ورأى ان الصورة والمادة كل لا يتجزأ ، في حين رأى افلاطون ان الحقيقة مركزها النظام الروحاني السماوى ، أى في عالم المثل لا في عالم الواقع ، إن ارسطو يرى ان الحقيقة توجد في عالمنا الواقعى . ولما كان ارسطو يهتم بدراسة حقائق البيولوجيا فان اهتمام افلاطون تمثل في النظريات الرياضية ، واستقر في تصوره ان عالم الحس لا يفهم الا بالعالم الآخر الالهي ، وكان ارسطو يرى ان على الانسان أن يحكم عقله فيما بين يديه ، وان عالمنا يفهم من ذاته ، وان الانسان يفهم كمخلوق طبىعى لا كمخلوق الالهى (316 : 118-117) .

واذا كان افلاطون قد هام في حب اليوتوبيا ، فان ارسطو كتب ما اقنع رجل العصور الوسطى بأرائه ، وكانت كتاباته اساسا للفلسفات والتزاعات التي تحملت حولها الفكرة الواقعية من بعد .

تستمد الواقعية اسمها وفكرتها وفلسفتها من الفكرة التي تقوم عليها، وهي دراسة الواقع والأساس منها المادة معتمدة على الخواص الخاصة لاحكام العقل في الوقت نفسه، مع انها لا تنكر خداع الحواس لاعتمادها على منهج التجريب والاستقراء في جمع البيانات من طريق الواقع وفحصه.

إن الفلسفة الواقعية هي الفلسفة التي لا ت يريد ان تضحي بوجود الطبيعة والأشياء في سبيل الذات، وهي التي تريد ان تحد من تأثير الذات واتجاهاتها الشخصية في الحكم على الاشياء، وقد سميت بالواقعية لاعتقادها بحقيقة المادة. فالحقيقة موجودة في عالم الاشياء الفيزيقية، ووجودها حقيقي واقعي، فكل ما هو موجود في العالم الخارجي (هواء، وانسان، وحيوان، وجماد) ليس مجرد افكار في العقول لدى الافراد الذين يلاحظونها او حتى في عقل ملاحظ ازلي، بل موجودة وجوداً حقيقياً في حد ذاتها مستقلة عن العقل (186 : 197). وترفض الواقعية كل ما هو وراء الطبيعة (الميتافيزيقية). وان كل ما يأتي من الطبيعة خاضع للقوانين العلمية (97 : 316) اذن الطبيعة ذات وجود مستقل، وهي تقلل من تأثير الذات واتجاهاتها الشخصية في الحكم على الاشياء، وتنكر عليها دعواها بأنها تخلق وجود الاشياء. ومع ذلك فهي تعترف بقدرة الذات على معرفة الاشياء مانحة اياها دورا، وللطبيعة دور آخر في معرفة الانسان للعالم (322 : 240) اما عن طبيعة الله عند افلاطون فان الله افلاطون ما هو الا مصمم نماذج العالم او مثنه. اما الله ارسطو فهو محرك افعال العالم او تعبيراته، بمعنى آخر صوره. وهنا نجد ان لدى ارسطو فكرة فريدة لم نجدها عند افلاطون، فالله افلاطون متحرك، اما الله ارسطو ثابت. وعلى الرغم من انه يحرك العالم باكماله الا انه يبقى متحركاً بذاته (115 : 138) والاله في فلسفة ارسطو ان هو الا القوة المغناطيسية التي تبعث في العالم الحياة وتتشطه، وهو ليس شخصاً واغاثة (مبدأ طاقة خالصة) قوة لم تخلق لكنها خالقة تحول المادة كلها الى صورة والحياة باكملها الى ثبو. وقصيرى القول فهو صفة رياضية لا تتفعل بعاطفة، ومجردة لا يحدوها زمان او مكان، وليس هي بالذكر او الانثى (316 : 118). ان الله محرك السموات هو دوماً موجود بالفعل، والحال ان الموجود تمام الوجود بالفعل، حتى لا يبقى اثر في الوجود بالقوة، من التطور الممكن، من الهيولي من عدم الملك، لا يمكن الا ان يكون تعلقاً، ويتخيل ارسطو هذا الفعل الحالى بمقتضى الحال الاكثر انصافاً للالوهية وبالغبطة التي يكون عليها الانسان (84 : 85).

لقد اشار ارسطو الى تكوين الانسان بتعريفين : الاول يقول ان النفس كمال اول لجسم طبيعي آلي ، فالانسان نفس هي صورته ، والبدن هو مادة هذه الصورة . والتعريف الثاني يقول ان النفس ما به نحيا ونحس وتفكر وتنتحرك في المكان ، وهو يشير بذلك إلى وظائف النفس (31 : 254).

اما عن علاقة النفس بالبدن فهي علاقة وثيقة جدا والدليل الذي يستند إليه ارسطو هو ان الانفعالات لا تصدر عن النفس وحدها ، بل عن المركب من النفس والجسد . وكذلك الاحساس فهو يتم بمشاركة البدن . أما العقل فهو محتاج للتخييل والادراك والحس ، أي انه محتاج للبدن ، إذ إن الانسان مركب من نفس وجسد ، متهدان اتحاد الصورة بالملادة (79 : 03).

ان الخير هدف الاخلاق عند ارسطو ، لانه الشيء الذي يتشرف الكل ، والغاية التي يرغب فيها الجميع . ان الخير الاسمي الذي يهم الجميع هو تدبير المدن او بعبارة اخرى تحقيق علم السياسة ، لأن غاية علم السياسة هي الخير الذي يخص الانسان . وان الخير للمدينة اعظم واكمel من خير الفرد (1094:6) وان الغرض في تدبير المدن هو الخير الاعلى للانسان ، وان القادرین على ذلك هم أولئك الذين يتتفعون بالمعرفة ، ويتمردون على اللذات والشهوات ، ويعملون بما يوجه الفكر والرأي (6:1095).

إنَّ الخير عند ارسطو يقال على ا أنحاء : في الذات وفي الكيف وفي المضاف ، والذات والمجوهر اقدم بالطبع من المضاف ، فان المضاف يشبه الفرع والشيء العارض في الذات ، فليس لهذه اذن صورة ما عامة . وايضا لما كان الخير يقال على حسب الانحاء التي يقال بها موجود . وذلك انه قد يقال في الذات كما يقال الله والعقل ، ويقال في الكيف مثل الفضائل ، ويقال في الکم مثل العدل ، ويقال في المضاف مثل النافع ، ويقال في الزمان مثل الوقت الموافق ، ويقال في المكان مثل الوطن . واضح انها ليست لها غير واحدة مشتركة كلها ، لانه لو كان واحدا لما كان يقال في جميع المقولات ، لكن كان يقال في واحدة منها فقط . وكذلك ، لو كانت الخبرات كلها لها صورة واحدة لكان جميع الخبرات علم واحد وليس الامر كذلك بل ان تحت مقوله واحدة من الخبرات علوماً كثيرة ومثال ذلك الوقت الموافق

العلم به في الحرب لتدبير الحرب ، والعلم به في المرض للطب والعلم بالمعتدل اما للغذاء فالطلب واما للتعب فعلم الرياضة (1096:16).

اما الفضيلة عند ارسطو فهي نوعان : الفكرية والخلقية ، الفضيلة الفكرية او العقلية تتكون بالتعلم والمران وتحتاج الى دربة وحدة من الزمان ، بينما الفضيلة الخلقية لا تكون بالطبع على اية حال من الاحوال انها لا تكون لنا بالطبع ، ولكننا مطبوعون على قبولها وتكلمن بها (6: 1103) ان الفضائل الخلقية نكتسبها اذا استعملناها او لا كحال في سائر الصناعات ، فاذا بنينا صرنا بنائين ، واذا فعلنا امور العدل صرنا عادلين ، واذا فعلنا امور العفة صرنا اعفاء ، واذا فعلنا امور الشجعان صرنا شجعانا . وهكذا اذا فلمران والممارسة والتدريب لها اثر كبير في الحدث في آية صناعة من الصناعات ، وفي أي من الفنون ، كذلك امر الفضائل الاخلاقية فانها تقوى بالتكرار (6: 1103) .

ويرى ارسطو ان الانسان خير على نحو عام ، وهناك جانبان من الخير . جانب يرثه الانسان بحسب الفطرة التي زود بها وجانب آخر يتصل باستعداداته وقدراته فيما لو توفرت لها التربية السليمة . ولقد وضع ارسطو معيارا للخير المكتسب ، وهو ما عبر عنه بالفضيلة ، وقد حددتها بانها وسط بين رذيلتين هي الافراط والتفريط ، وان الحياة الفاضلة بالاعتدال فلا تصير الى الزيادة والنقصان . فمثلا (القوية والصحة) فان الرياضة المفرطة والناقصة مفسدة للقوة اضرت الصحة ، في حين ان المعتدلة تحفظ الصحة وتزيد منها كذلك الحال في العفة والشجاعة وسائر الفضائل الاخرى (6: 1104) . وفيما يتعلق بال النوع فقد عد ارسطو النساء مخلوقات تشبه الاطفال لا تقوى على الاعتماد على نفسها او ممارسة مسؤولياتها ، ومن ثم فان الطاعة واجبة عليهم للرجال ، وكان عليهم ان يخضعن خضوع العبد لسيده (34: 231) .

ويرى ارسطو ان الانسان مدني بالطبع يميل نحو العيش مع الجماعة ومع افراد قومه لا لكي يحفظ ذاته ويتحقق كمال وجوده ، بل لانه يستطيع ان يحصل على السعادة في ظل القانون والعدالة . فالدولة هي المجتمع الامثل الذي يستوعب كل الجماعات الى الوجود ، ومع هذا فهو لا يقول بالمجتمع المثالي (32: 254) ويقسم ارسطو المجتمع الى أربع طبقات : الاولى طبقة المتاجرين وتشمل العمال واصحاب المهن والحرف ، وهم يكونون طبقة العبيد ، والثانية

طبقة الجنود المدافعين ، والثالثة طبقة المفكرين ، والرابعة طبقة المديرين للأمور . وهذه الفئات الثلاث الأخيرة هي التي تكون المواطنين الحقيقيين (235 : 69) .

إنَّ الهدف التربوي لدى ارسطو يتماشى مع مفهوم ارسطو عن الطبيعة الإنسانية ، ولأنَّ ارسطو (كما فعل أفلاطون) قد أراد أن يربط بين الطبيعة الإنسانية والمجتمع ، فقد جعل التربية جزءاً من سياسة الحكومة ، ورأى أن أي اصلاح سياسي أو اجتماعي لابد أن تصبحه تربية تكمل تدريب الأفراد منذ حداثتهم ، ليتماشى ذلك مع النظام الحكومي للدولة . ولأنَّ واجب الدولة هو توفير اسباب الرخاء للمواطنين فان التربية يجب ان تكون ضمن مسؤولياتها ، فتو لاها وتشرف عليها . (235 : 70) .

وإذا كان ارسطو قد ربط التربية بالسياسة ، فإنَّ اهداف التربية لابد أن تكون مناسبة للسياسة . ويكون اجمال هذه الاهداف على النحو الآتي :

- 1- العمل على تنمية العقل وتدرییه بما يكفل له ان يكون عقلاً منطقياً ، وهذا الهدف يعد اسماً الاهداف واعلامها شأننا .
- 2- العناية بتربية الجسم والحرص على الصحة ، ومن ثم فقد رأى ان توفر الدولة كل الضمانات التي تتحقق هذا الهدف ، فالزم الدولة بتحديد سن الزواج .

لقد مرت الفلسفة الواقعية بعدة حقب تاريخية عكست كل حقبة مرحلة من المراحل التي مرت بها هذه الفلسفة ، وسميت باسماء مختلفة ، فقد انقسمت الى مجموعتين رئيستين هما الواقعية العقلية من جهة والواقعية الطبيعية او العلمية من جهة اخرى .

أولاً: الواقعية العقلية:

تنقسم الواقعية العقلية بدورها الى واقعية كلاسيكية ، وهي تعرف (باسم الانسانية الكلاسيكية) ، والواقعية الدينية التي تعد الفلسفة المدرسية نمطاً الرئيس ، وهي الفلسفة الرسمية للكنيسة الكاثوليكية الرومانية (309 : 60) . وتحمل كلتا المدرستين طابع الفيلسوف ارسطو . في حين يتطلع الواقعيون مباشرة الى ارسطو ، فإن المدرسين لا يعقلون ذلك بطريقة غير مباشر ، وهم يقيمون فلسفتهم على فلسفة القديس توما الا كوني ، فقد ابدع

بتطوير ارسطو للاهوت الكنيسة فلسفة مسيحية جديدة سميت بالفلسفة التومية، ويمثلها القديس توما الاكويوني (1227 - 1274م) وفلسفة الاكويوني مثلها مثل فلسفة اوغسطين، ان هي الا مزبج من علم الاخلاق عند فلسفه العهد القديم والمسيحية، وعلم ما وراء الطبيعة عند اليونان. ولكن لما يقيم اوغسطين اخلاقه على دعائم نظرية المثل عند افلاطون نجد ان الاكويوني يتخد من نظرية الصور عند ارسطو دعامة لاخلاقه (183 : 318).

ويعلن كل من الواقعين الكلاسيكيين والدينيين ان العالم المادي حقيقي، ويقوم خارج عقول اولئك الذين يلاحظونه، غير ان التوميين يؤكدون ان كلا من المادة والروح قد خلقهما الله، فهو الذي انشأ كوننا منظما صادرا عن حكمته وخبرته الفائقتين (60 : 309).

ثانياً: الواقعية العلمية (الطبيعية):

وهي فلسفة توما الاكويوني و(ابيلارد) المدعومة بمنطق ارسطو التي عاشت فيها اوروبا المسيحية في القرون الوسطى ، وقد ظلت اساسا فلسفيا للتغيرات التي احدثتها الاجيال المتعاقبة ، وتقوم هذه الفلسفة على الأسس الآتية :

1- ثنائية الطبيعة والقوى الخارقة للطبيعة:

تقوم هذه الفلسفة على جملة من التطورات والمبادئ الفكرية ، ومنها المبدأ الخاص بالحقائق الخالدة الثابتة التي لا تقبل التغيير او التبدل مهما اختلفت الظروف ، فالكون يشتمل على عناصر جوهرية لا تختلف باختلاف الاشخاص أو المكان أو الزمان ، ويشتمل أيضاً على عناصر عرضية متغيرة ، وفي ذلك دليل على تطور الحياة . ان أهمية الدراسة ينبغي ان تكون للعناصر الجوهرية التي لا تتغير ، وهي بذلك فلسفة لها اهتمامها الكبير بالجوهر ، جوهر الطبيعة الكونية ، وهي تعرف بكل من الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة المتمثلة في الإله الخالق (خالق الكون) على انهمما قوتان لهما خصائص مختلفة . فالطبيعة وعناصرها نامية ومتغيرة ، في حين ان الإله ثابت واذلي لانه خالق كل شيء ، أي ان وجوده سابق لكل شيء وباق بعد فناء كل شيء ، ولذلك فان الإله هو جوهر الكون (92: 372).

2- الإنسان بوصفه مركز الكون:

تؤمن هذه الفلسفة بفكرة ان الانسان هو مركز الكون ومن اجله خلقت الدنيا بما فيها، خلقه الله ليكون وارثه على الارض فهي تؤمن بالطبيعة الانسانية ودور العقل فيها. فالانسان يتميز من غيره من الكائنات الحية بخاصتي النطق والتفكير . وهذه الفلسفة ايضا تؤمن بالثنائية بين العقل والجسم ، وترى ان للعقل طبيعته التي تختلف عن طبيعة الجسم ، العقل جوهر وليس عبادة ، في حين ان الجسم مادة على ان ثمة علاقة بين العقل والجسم ، فلا انفصال في شخصية الفرد . ولذلك فان للعقل دورا مهما هو البحث عن الحقيقة ، ويكون ذلك بالتعقّم في الدراسات الأساسية العلمية ، ومن ثم الحرية ضرورية للفرد متى توفرت لديه المعرفة والحكمة (372 : 93) .

3- التقاء العقل بالعقيدة:

تؤمن الفلسفة المدرسية بان الحقائق امور ثابتة مستودعها الكنيسة الام المسيحية ضمانا لنظام الكون واستقراره (358 : 54). لقد غير توما الاكويني في اتجاهات ارسطو وعدلها على نحو يتفق مع ظهور المسيحية في ذلك الوقت ، فالى جانب ايمان الاكويني باحترام التفكير والتعليق العقلي ودراسة الطبيعة ، فقد اضاف الاعتراف بالوحى والالهام وعلم اللاهوت ، وأكّد دراسة الالهيات الممزوجة بالفلسفة على الطريقة القياسية لا رسطو . وهكذا يلتقي العقل بالعقيدة . وترى هذه الفلسفة ان الخير متصل في طفولة الانسان ، وان واجب التربية الدينية احياء الخير في النقوس واظهاره وتنميته (318 : 117) .

الأهداف التربوية للفلسفة المدرسية :

1. تجعل هذه الفلسفة هدف التربية ثابتًا بما يؤكّد ثبوت الحقيقة الالهية . فكلما نجحت التربية ومادتها الدراسية في تقرّيب الانسان ومداركه العقلية من الاقتراب من ازليّة الله كان التقدّم للمتعلّمين . وهذا يعني ان هدف التربية هو ذلك الهدف التقليدي ، وهو ادراك الحقيقة والوصول الى قدسيّة الله الازلي الذي لا يتغيّر من طريق المعرفة . فال التربية على وفق هذه الفلسفة هي تربية عقلية تتميز بالاجادة في البحث والاهتمام

بالثقافة والبراعة المنطقية ، والتحصيل المتزايد للدراسات الاساسية المتصلة بالرياضية والفلسفة والمنطق ، ذلك ان الحقائق والاساسيات العلمية التي تتضمنها المادة الدراسية اما هي امور جوهرية تميز باصالتها وثبوتها .

2- ان التربية العقلية هي غاية في حد ذاتها ووسيلة لادراك كل شيء وتعليقه من طريق التدريب الصحيح على التفكير ، ولذلك كان الاهتمام بالدراسات الاساسية ذات الصلة بالنواعي العقلية والمنطقية والانسانية . وتتسم المادة الدراسية في جوهرها بأنها وصفية ومنطقية التنظيم لكي تكون مطابقة للتنظيم الجوهرى للمادة الكونية . وعلى المدرسين ان يبدأوا في تدريسهم بالواقع المحسوس وينتقلون منه الى جوهر المادة المجرد .

3- انها بوصفها فلسفة تقوم على الثنائية بين الطبيعة والقدرة الخارقة للطبيعة أي الاله ، وعلى الثنائية بين العقل والجسم بشرط تفاعلهما ، فهي تؤمن بالقوى الروحية والخلقية وتومن بدور رجال الدين في التربية وفي تنمية الخير المتأصل في الانسان ، وكذلك في التربية الصحية التي تمنح الحرية للفرد من طريق تزويده بالمعرفة والحكمة التي اذا ما وصل الى مستوى معين فيها يكون قادرًا فعلاً على ممارسة الحرية الايجابية .

4- ان التربية على وفق الفلسفه المدرسية تعطي اهتماما كبيرا للمعرفة ومقرراتها الدراسية بدرجة يفوق فيها الاهتمام مثيله بال المتعلمين وميلهم ورغباتهم ، ذلك ان الرغبات والميول ما هي الا امور او نزعات طارئة وعارضه ، فهي اشياء متغيرة ، ولكن الحقائق والاساسيات العلمية التي يحتويها المنهج هي امور جوهرية لأنها ثابتة غير متغيرة (301 : 48-49) .

المبحث الثالث

الفلسفة الطبيعية (Natralism)

تمهيد:

هناك مظاهر رئيسة لهذه الفلسفة ، فهناك أولاً : الحركة الطبيعية التي تتخذ من العلوم الطبيعية أساساً لها ، وتعنى بالظاهر الخارجي للطبيعة ، ولكنها تعجز عن تعريفنا بالإنسان نفسه معرفة نطمئن إليها . أما المظاهر الثاني للحركة الطبيعية التي يطلق عليها اسم الحركة الميكانيكية ، والتي جعلت الإنسان مجرد آلية فليسست عديمة الأثر في ميدان التربية ، إذ إنها أنتجت علم النفس السلوكي . أما المظاهر الثالث للحركة الطبيعية فأساسه العلوم البيولوجية وفكرة التطور ، ولذلك سميت الحركة الطبيعية البيولوجية . وهذه الحركة تعد الإنسان متطروراً عن غيره من الكائنات الحية الأقل منه مرتبة في سلم الرقي ، ومهتماً اهتماماً خاصاً بما ورثه من أسلافه الأقدمين أو بالتاريخ النوعي للإنسان . وهي ترى أن الرجل الحقيقي هو ذلك الجسم الذي يشترك مع الحيوان في بعض مظاهره ، ولذلك جاءت بفكرة الإنسان الطبيعي ، فلا غرابة بعد ذلك أن زاد اهتمام أنصار هذه الحركة بالدروافع الطبيعية والميول الفطرية التي يعدونها خبرة في حد ذاتها . فالطبيعة التي تظهر في غرائز الإنسان وانفعالاته الأولية هي في نظرهم أصدق دليل على سلوك الإنسان لاتاج خبرته الطويلة ، وما عساها أن تحدث من تغيير وتعديل ، ولذلك ينادي روسو : "أن خير عادة لا يتخذ الإنسان عادة" (170 : 66) .

ان الفلسفة الطبيعية مذهب يرى أن العلم ليس بحاجة إلى قوة خارقة تفوق الطبيعة ، ويعتقد أن العالم أوجده نفسه بنفسه ، ويدلل على نفسه ويقود نفسه ، وان العالم ليس له غرض يهدف إلى تحقيقه . وما الحياة الإنسانية ، والحياة الطبيعية (الفيزيقية) والروحية والأخلاقية والعقلية إلا حادثة طبيعية عادية ، تدرك الأوجه المختلفة لعمليات قوى فائقة وأقدار خارقة وجزاءات (476:98) .

إن المعنى الفلسفى الأعم للطبيعة عند روسو يتضح في كتابه أميل ، إذ وضع معنيين للطبيعة :
وهما :

أولاً : إن مفهوم الطبيعة عند روسو يعني العادة وفي هذا تقول : "الطبيعة ليست سوى العادة كما يقال لنا . . . فالإنسان إذا ما بقي على الحال عينه أمكن احتفاظه به قوله الناشئة عن العادة التي هي أقل الأمور طبيعية عندنا . ولكن الوضع إذا ما تبدل انقطعت العادة وعاد إلى طبيعته ، والتربيه ليست غير عادة في الحقيقة " (100 : 190) .

ثانياً : إن مفهوم الطبيعة يعني الغرائز والاحساسات ، غراائزنا واحسasاتنا ، فنحن بتقدير روسو نولد ذوي إحساس ، ولا نفك بعد ولادتنا تأثر على وجوده مختلفة بالأشياء التي تحيط بنا ، فإذا ما صرنا شاعرين باحساساتنا وطنّت نفوستنا على طلب الأشياء التي تؤدي إليها ، أو تجنبها ، وذلك على وفق كونها مستحبة أو مستكرهة . . . وتتسع هذه الأحوال وتشتبّط كلما غدرونا أكثر إحساساً ومعرفة ، ولكنها إذ تفسر بعاداتنا فإنها تفسد ، وهي قبل هذا الفساد تكون ما اسميه الطبيعة فيما (100 : 195) .

لقد أكد مورأن لمفهوم الطبيعة عند روسو معاني متعددة من أهمها : (97: 60-62) .

1- يعني مفهوم الطبيعة عند روسو الكيفية التي تكون عليها أشياء العالم كما تدركها الخبرة الحسية . وهذه طبيعة بالمعنى الذي تكون فيه الصخور والشمس والأمطار جزءاً من الطبيعة ، والمعنى الذي يكون فيه الطفل موضوعاً طبيعياً ، وفي هذه الحالة يكون معنى اتباع الطبيعة معاملة الطفل بوصفه حيواناً إنسانياً ، على وفق قوانين فهو ونمو مختلف قدراته ونضجه .

2- يعني كذلك روسو خلق معارضة بين الطبيعة والحياة الاجتماعية ، فلقد بين في عمليتين مبتكرتين له ، أي في مقال عن العلوم والفنون ، وفي مقال عن اصل اللامساواة ، إن المدينة لم ترق كثيراً بالإنسان ، ففي الحالة الطبيعية قبل الاجتماعية وجد الإنسان الصناعي المتمدن في المجتمع الحديث .

3- يعني أن تراعي "الخصائص الطفلية للتلميذ وعمره وحاجاته الخلقية وليس ما يريد الراشدون أن يكون عليه . . . وهنا يكون الاهتمام متوجهاً إلى نشاط الطفل وتوسيع نطاق خبرته ، واكتشاف بيئته ، وإشباع حاجاته واهتماماته الراهنة " .

"إن الفلسفة الطبيعية تعني أنها نظام يرى أن الطبيعة وحدها ولا شيء سواها هي الحقيقة في هذا الكون، وإن الحياة الإنسانية جزء منها، والفلسفة الطبيعية تستبعد كل ما هو سام روحاني يتفوق على العقل والطبيعة والإنسان والخبرة والفلسفة " (362 : 511).

وترجع الفلسفة الطبيعية إلى مذهب فلسي قد يرى قبل تأسيس الفلسفة اليونانية، فقد ظهرت مدرستان طبيعيتان قبل ظهور سocrates وأفلاطون، المدرسة الطبيعية الأولى التي ضمت أربعة فلاسفة وهم: طاليس، انكسيميندر، انكسيمانس، وهرقلطيتس، وكانت فلسفتهم تبحث في تفسير الطبيعة بالاعتماد على مبدأ طبقي واحد، وكان هدفهم من ذلك رد الكثرة والتنوع في الطبيعة إلى مبدأ طبقي واحد. وهكذا كان الماء عند طاليس هو المبدأ الطبيعي الأول، وكان الإيرون (اللامحدود) عند انكسيميندر، وكان الهواء عند انكسيمانس، وكانت النار عند هرقلطيتس (364 : 43-44).

أما المدرسة الطبيعية الثانية فقد نزعـت إلى تفسير الطبيعة بالاعتماد على أكثر من مبدأ طبقي واحد ورأـت أن هذه المبادئ هي الثوابـت التي تفسـر متغيرات الطبيعة وظواهـرها. وهـكذا كانت هناك أربـعة مبادـئ وهي : الماء والهوـاء والنـار والتـراب عند الفـيلسوف الطـبـيعـي (ابـنـاذ وـقـليـس)، وـكانـتـ عندـ الفـيلـسوفـ (ديـقـريـطـسـ) ذـراتـ مـادـيةـ لـاـ مـتـنـاهـيـةـ، وـهـيـ فـيـ غـاـيـةـ الدـقـةـ وـغـيـرـ قـاـبـلـةـ لـلـانـقـسـامـ إـلـىـ اـصـغـرـ مـنـهـاـ، وـانـهـاـ مـتـحـرـكـ بـذـاتـهـاـ. وـانـهـاـ عـنـدـ الفـيلـسوفـ (انـكـاغـورـاسـ) طـبـائـعـ قـدـيـمـةـ كـثـيرـةـ، وـهـيـ مـتـجـانـسـةـ يـصـعـبـ عـلـىـ الـحـسـ انـ يـنـالـهـاـ، وـانـ جـمـيعـ الـأـشـيـاءـ تـأـلـفـ مـنـ هـذـهـ طـبـائـعـ، وـانـ نوعـ الـجـسـمـ يـتـحـدـدـ بـالـطـبـيـعـةـ التـالـيـةـ: فـالـخـبـزـ مـثـلاـ يـتـأـلـفـ مـنـ مـبـادـئـ لـاـ مـتـنـاهـيـةـ (الـطـبـائـعـ)ـ فـيـ الصـغـرـ عـظـمـيـةـ وـلـحـمـيـةـ وـدـمـوـيـةـ الاـ انـ الطـبـيـعـةـ الفـعـالـيـةـ هـيـ الـخـبـزـ (352 : 72-78).

وجاءـ كـثـيرـونـ مـنـ الـفـلـاسـفـةـ بـعـدـ الـقـرـونـ الـوـسـطـيـ ليـؤـكـدـواـ الـفـلـسـفـةـ الطـبـيـعـةـ وـمـنـهـمـ فـرـنـسـيـسـ بـيـكـونـ وـكـوـمـيـنـوسـ وـفـولـتـيرـ وـغـيـرـهـ. انـ جـانـ جـاكـ روـسوـ قدـ تـأـثـرـ بـأـداءـ المـفـكـرـينـ قـبـلـهـ مـنـ أمـثالـ فـولـتـيرـ، وـبـيـكـونـ وـكـوـمـيـنـوسـ وـدـيـدـورـتـ، وـبـوـسـيـهـ وـبـوبـ، وـأـوـدـيـغـوـ وـهـوـبـيـزـ، وـبـاـسـتـيـ لـوزـيـ، وـمـونـتـانـيـ.

وـقـدـ تـأـثـرـ هـؤـلـاءـ جـمـيعـاـ بـالـمـفـكـرـينـ الـاسـلـامـيـنـ وـبـالـفـكـرـ الشـرـقـيـ الـاسـلـامـيـ الذـيـ تمـثـلـ ضـمـنـ اـطـارـهـ أـفـكـارـ الـيـونـانـ (افـلاـطـونـ وـغـيـرـهـ)، وـالـرـوـمـانـ وـالـشـرـقـ الـقـدـيمـ وـهـضـمـهـاـ وـاحـتوـاهـاـ. فـفـيـ

كتابات روسو الكثير من أفكار لوك ، فقد كان المثل الأعلى للتربية عند لوك هو (العقل السليم في الجسم السليم) (224 : 177). وهنا نجد تأثره به في تربية الجسم والعقل والخلق وعدم تدليل الأطفال بالغالاة في كسائهم وتدفتشهم في الشتاء. كما ان مونتيسي الذي كان ينادي بمشاهدة الطبيعة وتحليلها وتنمية الحواس من طريق ذلك يتأثر به روسو في دعوته إلى استلهام الطبيعة في التعلم ترك الطفل لكي يتعلم منها وفي كتاباته تأثر واضح بروبنسون كروزو المستوحاة من حي بن يقطان لابن طفيل التي قرأها هي الأخرى باللاتينية (289 : 149).

الفلسفة التربوية الطبيعية:

ولد جان جاك روسو في 28 يوليو 1712 ، كان والده يزاول مهنة صناعة الساعات ، وقد استطاع روسو في عام 1749 أن يفوز في مسابقة موضوعها : هل أدى تقدم العلوم والفنون إلى إفساد الأخلاق أو اصلاحها؟ وفي عام 1755 نشر رسالته في الاقتصاد السياسي ، ويقرر فيها ان الدولة مكلفة بتحقيق السعادة لجميع أعضائها. وفي عام 1762 ظهر كتاب العقد الاجتماعي وكتاب أميل . وفي العقد الاجتماعي يندد بالرق والتفاوت بين الناس ، وينادي بأن هدف أي نظام سياسي أو اجتماعي هو ان يكفل للإنسان حقوقه وحريته ومساواته بالآخرين ، وقد دعا إلى النظام الجمهوري. وقد تحقق هذا النظام بعد ثلاثين سنة من ظهور هذا الكتاب ، وعد هذا الكتاب أثيلاً للثورة الفرنسية (352 : 25-26) ولأهمية كتاب أميل الذي يعد دستور التربية عند الطبيعيين كان لزاماً على المؤلف ان يحلل هذا الكتاب .

لقد قسم روسو مؤلفه هذا على خمسة كتب ، شرح في كل منها التربية المناسبة لمرحلة من مراحل نمو (أميل) ، فقد خصص الكتاب الاول لمناقشة تربية (أميل) في مرحلة طفولته الأولى التي تنتهي من الميلاد إلى سن الخامسة ، والكتاب الثاني لمناقشة تربيته من الخامسة إلى سن الثانية عشرة ، والكتاب الثالث لمناقشة تربيته من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة ، والكتاب الرابع لمناقشة تربيته من سن الخامسة عشرة إلى سن العشرين ، والكتاب الخامس والأخير لمناقشة تربية البنت (صوفي) ، ولمناقشة آرائه في تعليم المرأة بصورة عامة . لقد تضمن كتابه (أميل) أفكاراً تمثل نقلة نوعية في تطور الفكر التربوي ، فلقد جعل لأول مرة الطفل مركزاً لاهتمامات التربية بعد أن كان المربيون قبله يجعلون المجتمع محور اهتمامهم ، ولذا جعل روسو الطفل بما

ينفرد به من خصائص تجعله مختلفا تماما عن البالغ، كائنا يحمل طبيعة بعينها ينبغي على التربية ان تحترمها، تتعامل معه بوصفه طفلا لا بالغاً ذا حجم صغير (52: 220).

المبادئ التربوية العامة في كتاب إميل:

- 1- الإيمان ببراءة الطفل التامة وخيرية طبيعته الأصلية فهو ينكر الخطيئة الأصلية كما ينكر وجود أي انحراف اصلي في قلب الإنسان. اما ما يطرأ على قلب الإنسان من حقد وكراهة وحسد وأنانية وفجر، وما يلحق سلوكه من فساد وتخلل فهما مكتسبان له من البيئة الفاسدة التي عاش فيها، وليسَ من فطرته الأصلية.
- 2- الإعلاء من شأن الطبيعة، والإيمان بوجوب مراعاة قوانينها في تربية النشاء. وهو يؤمن بضرورة التربية للإنسان، لأنها هي التي تساعد على تفتح شخصيته وصقلها وتشكيلها بالشكل المرغوب فيه، والتربية في نظره تأتينا إما من الطبيعة، أو من الناس، أو من الأشياء، فنمو وظائفنا وجوارحنا الداخلية، ذلك هو تربية الطبيعة، وما نتعلم من الإفادة من ذلك النمو هو تربية الناس، وما نكتسبه بخبرتنا عن الأشياء التي تتأثر بذلك هو تربية الأشياء... والتربية التي تسير على وفق قوانين الطبيعة تحترم ميول الطفل وعوائده الفطرية ونزواته الأولية ونزواته ورغباته المعقولة، وتعمل على تحرير قواه بدلاً من كبتها وإذلالها وإخضاعها للنظم والتقاليد الاجتماعية، لأن في الحرية عون للطفل على تنمية شخصيته وتعويذه على الاستقلال والاعتماد على النفس (87: 100). والتربية التي تسير على وفق قوانين الطبيعة تعمل أيضاً على تعويذ الطفل على حياة البساطة والتلقى والصبر والاعتدال في كل شيء، والاعتماد على النفس، وتحمل الألم، وفي الوقت نفسه تمنع عن تدليله وتعويذه من الحصول على كل شيء. وبهذا الصدد يقول روسو "إنني أؤكد انه لا سبيل لتذوق الخير الأعظم إلا إذا عرفنا جانباً من الشرور الهيئة". هذه هي طبيعة الإنسان فإذا كان الجسد على احسن حال فسدت الروح، والشخص الذي لا يعرف الألم لا يمكن ان يعرف الحنان الإنساني ولا عذوبة للرحمة والشفقة لأن قلبه لن يتحرر لشيء، ولن يكون اجتماعياً" (88-78: 100).

3- تأكيده التربية السلبية حتى سن الثانية عشرة تقريباً، والتربية السلبية هي نفسها التربية الطبيعية، فيقول روسو : " لا ينبغي ان نلعن التلميذ دروساً لفظية ، فالتجربة وحدها هي التي تتولى تعليمه وتتأديبه ، فالتجربة الأولى ينبغي إذاً ان تكون تربية سلبية خالصة " (100 : 98) .

4- الإيمان بان الطفل وخصائصه وميوله و حاجاته الحاضرة ومصالحه يجب ان تكون مركز عملية التربية بدلاً من حاجات الكبار وميولهم وقيمهم ومصالحهم ومفاهيمهم ، وفي الاعتراف بضرورة التمييز بين الأعمار من مراحل النمو المختلفة ، ومحاولة إقامة العملية التربوية في كل مرحلة على أساس خصائص تلك المرحلة ، وفي الإيمان بان التربية عملية مستمرة باستمرار الحياة ، وانها عملية طبيعية تتماشى مع الميول والنوازع الفطرية للطفل ، وليس عمليّة اصطناعية تصدر هذه النوازع وتلك الميول وتكتبتها ، وانها عملية تُنبع من الداخليّة لا تكتننا بالعوامل البيئية (100 : 79) .

5- إيمانه بالأهداف التي يجب ان تسعى التربية إلى تحقيقها ، والمناهج أو الخبرات التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف ، والطرق والأساليب التي تتبع لتحقيق الأهداف المرسومة . والمناهج والخبرات المقترحة يجب أن تكون مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها الطفل أو التلميذ . ففي مرحلة الطفولة الأولى التي تمتد من الولادة إلى السنة الخامسة يجب التركيز في نظره على التربية الجسمية والتربية النفسية . والمرحلة الثانية من الطفولة التي تمتد من الخامسة إلى الثانية عشرة يبدأ الاهتمام فيها بصورة أوسع بتكوين الصفات الخلقية فضلاً عن الاستمرار في التركيز على أهداف المرحلة السابقة . ومن الصفات الخلقية التي يجب الاهتمام بتنميتها صفة الشجاعة والتعود على التقشف وتحمل الألم ، والاعتماد على النفس ، وتقدير الحقوق المتبادلة ، وعدم التصنّع في أعماله وفي معاملته . كل هذه الصفات وغيرها يجب غرسها في نفس الطفل في هذه المرحلة من طريق الخبرة والتجربة لا من طريق الوعظ والتلقين . حتى إذا ما جاءت المرحلة الثالثة التي تمتد من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة بدأت التربية العقلية تأخذ مجراها في البرامج التي رسمت للتربية (أميلاً) بصورة أكثر تنظيماً . . . وفي هذه المرحلة تهتم التربية بتنمية ملكاته وقواه العقلية ، وتنمية روح المبادرة عنده وتزويده

بعض المعارف الناقصة في الجغرافيا والعلوم الطبيعية، وتحبيب بعض الفنون العلمية والحرف اليدوية إليه، وهي كالزراعة والحدادة والنحارة. أما المرحلة الرابعة والأخيرة في تربية (أميل) فهي التي تنتد من الخامسة عشرة إلى العشرين، يبدأ التركيز فيها على تربية العاطفة والضمير الديني والذوق الاجتماعي (100 : 174).

6- المبدأ السادس الذي تقوم عليه فلسفة (روسو) التربوية هو الإيابان الأسفار والرحلات الخارجية هي خير ما يختتم به الشباب دراسته المنظمة، لأن من شأن هذه الأسفار والرحلات أن توسيع من افقه العقلي ومن تجاربه، وتزيد من معرفته للشعوب المختلفة، وتغير من اتجاهاته ومفاهيمه نحو هذه الشعوب وتهذب أخلاقه. ويقول روسو بهذا الصدد عن الشروط الواجب توافرها عند المسافر "أن يكون دقيق الملاحظة لما يشاهده ويلمسه، وإن يهتم بملحوظة الشعب ودراساته أكثر من اهتمامه بملحوظة الأشياء، وإن يكون حازما صارما مع نفسه، حتى يستطيع استخلاص العبرة من أخطاء الشعوب التي يزورها من غير أن تغويه تلك الأخطاء أو يتزلق إليها" (100 : 326).

7- وهو بالنسبة للمرأة يؤمن بأنها تختلف في طبيعتها عن الرجل، وبحكم هذا الاختلاف في الطبيعة فإن وظيفتها في الحياة والتربية (التي يتلقاها) يجب أن تكون مختلفة عن وظيفة الرجل وتربيته (100 : 235).

السمات العامة للتربية الطبيعية:

1- تهتم التربية الطبيعية أولاً وقبل كل شيء بطبيعة الطفل، فالتربيـة يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التي يعتقد أنها خيرة. فالطبعـيون يميلون عادة إلى الاعتقاد بأن الطفل هبط إلى العالم في حالة من المجد. والمرءـيون الطبيعـيون يهتمـون به كما هو كائـن فعلاً أكثر من اهتمـامـهم به كما يجب أن يكون، فلا يـعدون التربية عمـلـية إعدادـ للمستقبلـ، ولكنـها إعدادـ للمحاضرـ (170 : 82).

2- اهتمـامـ روسـو بـقيـمةـ الخبرـةـ المـباـشرـةـ وـالتـعلـمـ بالـحوـاسـ وـلاـ سـيـماـ السـنـواتـ الأولىـ منـ تـرـبـيـةـ الطـفـلـ، وـقدـ صـاحـبـ ذـلـكـ التـعلـيلـ منـ أهمـيـةـ الكـتـبـ وـالأـفـكارـ المـجرـدةـ.

3- أهمـيـةـ التـدـرـجـ فيـ التـعلـمـ وـأـهمـيـةـ مـدىـ النـضـيجـ فيـ تـعـرـفـ المـتـعلـمـ لماـ يـرـادـ لهـ وـلـماـ يـرـيدـهـ هوـ منـ خـبـراتـ وـتـجـارـبـ فيـ أـثـنـاءـ تـعـلـمـهـ.

4- ابرز روسو أهمية الجانب الوجداني في عملية التعلم وان تنمية الشخصية لا تقتصر على جانب المعلومات أو الجانب الفكري فحسب، وإنما لابد ان ترتبط أيضا بما يجعل المشاعر والوجودان ينموا معاً سوياً يمكن الإنسان من التصرف السليم في مواقف الحياة.

5- اهتمام روسو بقيمة العمل اليدوي لا من اجل التكسب واحتراف مهنة معينة في حد ذاتها ، وإنما من اجل إكساب المتعلم احترام العمل اليدوي (182 : 202).

6- يرى روسو ان هدف التربية هو تكوين إنسان كامل ، وان على التربية ان تزيل كل شيء لتنتهي الطبيعة الإنسانية وترقى . فال التربية بهذا المعنى وسيلة يزول بمقتضاهما ما يعوق نمو الطفل وما يؤثر فيه تأثيراً سيئاً .

7- ثار روسو ضد النظم القائمة ، وخاطب الناس قائلاً " سيروا ضد ما انتم عليه تصلوا إلى النجاح " (418 : 174).

منطلقات الفلسفة الطبيعية :

1- الطبيعة خيرة والإنسان يكمله بشيء من التفكير الإيجابي السليم إقامة الجنة على الأرض ، والطبيعة مصدر الحق والجمال. لقد خص روسو فلسفته بميزة عرفت بها من بين كل الفلسفات وهي القول بخيرية الطبيعة الإنسانية . إن فكرة الخير هي ابرز سمة للفلسفة الطبيعية ، فالإنسان خير بطبيعته وبحكم تكوينه ، فهو يتصرف في انسجام مع الطبيعة . لقد زودته الطبيعة بالغرائز والرغبات ، وفتحت أمامه مجال إشباعها ، فهو حين يشعها تتحقق سعادته ، فيتحقق خيره (102 : 264).

2- الطفل يولد ولديه كيانان عضوي وعقلي موروثان ، تقع على التربية مسؤولية توفير الظروف الملائمة التي تيسّر نمو هذين الكيانين ونضجهما . ان روسو يدين بالوراثة للطبيعة الام ، فالإنسان يولد وتولد معه حريته ويعيش على وفق ما تعلمه عليه دوافعه ورغباته لا يعوقه عائق ، ولا يهدب من سلوكه ، وبذا تتحقق سعادته .

3- ان العقل هو الذي يميز الإنسان ، والعقل هو مصدر تعاسات الإنسان كلها وليس هو قوة استطاعة الكمال .

4- يفترض روسو في نظرته إلى الإنسان أربع فرضيات:

أولاً : إن الإنسان الطبيعي هدف العملية التربوية.

ثانياً : إن الطبيعة الإنسانية تعني أن الرجال أو الأطفال يولدون ذوي طبيعة خيرة.

ثالثاً : باستطاعة الإنسان بلوغ الكمال.

رابعاً : أن تقدم المعرفة المناسبة للإنسان ، طفلاً ومراها وراشداً (97 : 65).

5- وعن الفردية الاجتماعية فان روسو يجد الفردية والعزلة، وينأى بالإنسان عن الحياة في المجتمع . لقد هاجم (روسو) الحياة الاجتماعية بنظمها القائمة ، فهي تقوم على الظلم وعدم المساواة ، وقد فسر اجتماع الناس بعقد يلتزمون به فيما بينهم . ما دامت مصالحهم متداخلة واعمالهم متكاملة والدولة بمقتضى هذا العقد حريصة على ان يحقق هذا لهم أهدافهم وغاياتهم التي يتطلعون إليها (254 : 59).

6- ان الطبيعة الإنسانية في تصور الفلسفة الطبيعية هي كل متكامل أي مزيج من الجسم والروح ، تتشكل بالطبيعة لا بالوراثة وتمتنع بحريتها التي منحتها إياها الطبيعة ، ولا يحق ان يفرض عليها أي قيد من قيود الجبر أو الإلزام ، لها كيانها المستقل المتميز من كيان المجتمع . وبعبارة أخرى لا تذوب أو تنبه في شخصية الجماعة خيرة بطبعها ، للرجل اثره وللمرأة اثرها ، ودور المرأة تابع لأثر الرجل .

7- يعتقد الطبيعيون ان التربية هي الحياة ، وهي ضرورية ما دامت مستمرة طول العمر (303 : 125). ويطالب الطبيعيون ان تكون التربية مطابقة بشكل صارم لطبيعة الطفل (266 : 14)، وهي كذلك عملية تحرير لطاقات الإنسان الطبيعية ، وتنمية تلقائية الطفل وتقليل القيود المفروضة على نشاطه وإشباع حاجاته (97 : 62).

خلاصة واستنتاج :

1- اهتم روسو اهتماماً كبيراً بقيمة الخبرة المباشرة والتعلم بالحواس ولا سيما السنوات الأولى من تربية الطفل . وقد قلل ذلك التعليل من أهمية الكتب والأفكار المجردة . وهذه قاعدة مهمة من القواعد النفسية و التربية في تعليم الصغار ، لأن الاعتماد على

- الأمور المجردة أو المفاهيم المجردة لا يناسب الأطفال ولا يحقق الإيجابية المرجوة في تعليمهم، لأن المفاهيم لا يمكن للأطفال أن يستوعبواها إلا من طريق ذاكرة الحفظ.
- 2- الاهتمام بميل الأطفال على أساس ان التعلم عملية طبيعية الغرض منها مساعدة الفرد وتشجيعه على النمو ، وان الاستفادة من الميل امر يساعد على تعلم الأطفال . وكانت التربية القديمة تهدف الى ان تشكل طبيعة الطفل بان تفرض عليه طريقة التفكير التقليدية وطريقة العمل العادبة . ونظرت إلى الحواس على انه لا يمكن الثقة بها . ولذا هي ليست جديرة بان تكون أساسا للمعرفة ، وكان التنبية إلى ضرورة الاهتمام بميل الأطفال ، وهو من أهم مزايا مذهب روسو الطبيعي في التربية .
- 3- ابرز المذهب الطبيعي الذي نادى به روسو أهمية التدرج في التعلم وأهمية مدى النضج في تعرض المتعلم لما يراه له وما يريد هو من طرق وتجارب في أثناء تعلمه .
- 4- ابرز روسو أيضاً أهمية الجانب الوجداني في عملية التعلم ، وان تنمية الشخصية لا تقتصر على جانب المعلومات أو الجانب الفكري فحسب ، وإنما لا بد ان ترتبط أيضاً بما يجعل المشاعر والوجودان ينموا سوية يمكن الإنسان من التصرف السليم في مواقف الحياة .
- 5- اهتم روسو بقيمة العمل اليدوي لا من اجل التكسب واحتراف مهنة معينة في حد ذاتها وإنما من اجل إكساب المتعلم احترام العمل اليدوي . وهذا ما تناوله في أحد الاتجاهات التربوية بعد ان تطور مفهوم العمل واصبح جانباً مهماً من جوانب المنهج لا يقل أبداً عن الجانب النظري . فقد اصبح التعليم الفني نوعاً من التعليم أساسه قدرات التلاميذ واستعداداتهم ، وليس على أساسه الطبقة أو المركز الاجتماعي .
- 6- على الرغم من ان نظرية روسو فيها عيوب كثيرة إلا أنها أضافت الكثير من الاتجاهات الجديدة للفكر التربوي ، فقد حولت اهتمام رجال التربية إلى الفرد والمتعلم بهذه حلقة مهمة في العملية التربوية . وكان هذا بمثابة الثورة التربوية التي بدأت معه بدراسة الفرد ودراسته وميوله .

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة الطبيعية :

- 1- أراد روسو أن ينشأ الطفل على الابتعاد عن الناس وعن المجتمع ، وان يلقي به في أحضان الطبيعة الخالصة ، لأن الفرد كما نعلم لا يوجد إلا في مجتمع ، ومجرد إدراكه لنفسه ولصفاته الإنسانية هو دليل على إحساسه بالآخرين ، ولأن الفرد عادة يحقق ذاته ويكون فكرته عن نفسه في ضوء فكرته عن الآخرين منبني جنسه ، بل أن روسو اضطر في مراحله التعليمية ان يدخل الأب والام والمعلم اطرافاً في العملية التربوية ، ولا شك ان المعلم أو الأب في حد ذاته هو وسيلة من وسائل المجتمع . ولذلما فإن تأكيد ضرورة إبعاد (أمييل) عن المجتمع ما هو في الواقع إلا نوع من أنواع الرومانسية في تصور الأمور ولا يصور الواقع .
- 2- الاتجاه إلى التقليل من أهمية الكتب أمر لا يمكن ان نأخذ به بعد ان اصبح الكتاب وسيلة فاعلة لا غنى عنها في عملية التعلم .
- 3- قسم روسو مراحل نمو (أمييل) وتربيته على أقسام منفصلة وجعل لكل مرحلة خصائصها ووسائل تعليمها . وقد وضع روسو إلى الجانب الوج다اني في المرحلة الأخيرة من مراحل تربية أمييل (100: 15 - 20) عندما يظهر التكوين الوجدااني فجأة . وقد توصل علماء النفس والتربية الى ان الجانب الوجدااني موجود مع الطفل طوال مراحل حياته ، وان الرغبة في حب الاستطلاع ليست مقصورة على المرحلة الثانية وإنما هي موجودة في جميع المراحل وان اختللت صورها . وكذلك نجد أن الرغبة في الاتصال بعالم المحسوسات لا تقتصر على المراحل الأولى فحسب وإنما تستمر وسيلة من وسائل المعرفة طوال حياة الإنسان .
- 4- تصور روسو لعملية النمو ذاتها ، وعنه ان ميول الطفل وقدراته تظهر تلقائياً وذاتياً ، ولكننا نعلم ان هذه الميول والقدرات ليست فطرية بالضرورة ، وإنما تكون نتيجة لتفاعل الإنسان واحتكاكه بيئته وبالعالم الخارجي ، وبما في ذلك من أمور مادية واجتماعية وبشرية .
- 5- فكرة الجزاء الطبيعي غير ممكنة التنفيذ ، فترك الطفل ليلقي جزاءه الطبيعي قد يعرضه للهلاك .
- 6- آراؤه في تربية البنات تعدد من اكثر الآراء تطرفاً ولا يمكن الأخذ بها .

المبحث الرابع

الفلسفة البراجماتية (Pragmatism)

تمهيد:

لقد لبست الفلسفة دهرا طويلا تسing في سماء الفكر المجرد، ولا تصفعي باذانها إلى الحياة العملية التي تعنج بأصواتها أرجاء الأرض جميرا، ولا تحفل بالواقع الذي تراه الأ بصار إلا قليلا. فقد قصرت بجهودها في الاعم الأغلب على جوهر الأشياء في ذاتها وأخذت تسأل: ما المادة؟ وما الروح؟ وما بعثهما؟ ولكنها باهت بعد طول الكدح والعناء بالفشل والإفلات حتى جاءت هذه الفلسفة الأمريكية التي تمقت البحث النظري المجدب العقيم، وأرادت ان تتحو بالفكرة نحوأ جديدا، فلا يكون من شأنه كنه الشيء ومصدره، بل نتيجته وعقباه، أو أنه من المحمى ان يتخد الإنسان من أفكاره وآرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقائه أولا، ثم على السير بالحياة نحو السمو والكمال ثانيا (70 : 623).

ومهما تختلف الآراء في الفلسفة البراجماتية قبولا ورفضا، فإن تلك الآراء جميعا تلتقي عند نقطة يتفق عليها القابلون والرافضون على حد سواء، تلك هي البراجماتية إنما جاءت تعبيرا عن عصرنا العلمي من بعض وجوهه (تشارلز بيرس 1839-1914)، إذ كانت دراسة هذا التيار الفكري أمرا لازما على المثقف العام. فهي الزم للدرس المتخصص في التربية، لأن المذهب البراجماتي بين اتجاهات الفلسفة التربوية المعاصرة ليس واحدا منها وكفى، بل هو ركيزة رئيسية تلتف حول أطرافها وأركانها دراسات تربوية كثيرة وتطبيقات مختلفة (177 : 56).

ظهرت هذه الفكرة إبان القرن التاسع عشر رد فعل على الموجات الفلسفية المثالية التي كانت تطغى على الفكر الأمريكي ، والتي جاءت إليه من أوروبا وعلى وجه التحديد من المانيا . وقد شعر جماعة من خريجي جامعة هارفرد بضرورة التوجه الجديد نحو (الفعل) و (المستقبل)،

فاتفق هؤلاء على ان يجتمعوا في منزل أحدهم ، ويناقشوا ويباحثوا في المشكلات الفلسفية يربطهم جميعا رباط واحد ، هو الإيمان بمنهج العلم التجريبي ، وبأنه هو منهج التفكير السليم ، وبيان الفلسفة إذا ما أرادت ان تخرج من نطاق الحلقة المفرغة التي ما فتئت تدور فيها منذ الازل ، لابد ان تقييم نسقها على أساس من العملية التي تقوم على العمل والخبرة والتجربة حتى يمكن ان تصبح مثل العلم أداة فعالة لخدمة المجتمع البشري . وكانت هذه الجماعة تكون من (بيرس Perisce C.S. ، نشونس رايت Wright ، نيقولا جون جرين ، وليلام جيمس W.James ، وفرانس ابوت Abbot) (19 : 375).

إن ما يوضح مدى نفور هذه الجماعة من الموجة المثالية الميتافيزيقية ان سموا جماعتهم بـ (النادي الميتافيزيقي) ، وتلك سخرية واضحة من الميتافيزيقية (59 : 177).

لقد عرف بيرس الكلمة براجماتية Pragmatism من دراسته للفيلسوف الالماني (كانت Kant) وهذا يعني ان البراجماتية قد تأثرت إلى حد ما لا بروح الحياة الأمريكية وحدها ، وإنما بعض المؤثرات الأوروبية ، وهذا طبعي إذ ان الأمريكيين أنفسهم ، في معظمهم ينحدرون من أصول أوروبية . ففي كتاب (ميتافيزيقا الأخلاق) ميز كانت البرجماتي Pragmatic من العملي Praetical ، فالعملي ينطبق على القوانين الأخلاقية التي يعدها أولية (قبلية) ، في حين ان البرجماتي ينطبق على قواعد الفن وأسلوب التناول اللذين يعتمدان الخبرة ويطبقان في مجال الخبرة . أما وليم جيمس فيرى ان الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية Pragma ومعناها (مزاؤلة) و (عملي) (310 : 124).

لقد كان بيرس تجربيا مشبعا بعقلية المعلم ، ولهذا رفض ان يسمى مذهب المذهب العملي . وكان بيرس كذلك رجل منطق فاهم بفن التفكير وطراحته ، ولاسيما ما يتعلق بدور الطريقة البراجماتية في فن إيضاح المدركات العقلية ، أو ابتكار تعرifications واضحة وفعالة طبقا للروح الطريقة العلمية (232 : 109).

اما وليم جيمس فقد أعطى للبراجماتية طابع النفع ، فقد استخدم على اصطلاح (القيمة الفورية Cash Value) لانصفه بأنه صادق ، وكان العبارات الصادقة مثل السلع المطروحة في السوق ، قيمتها فيما يدفع فيها من ثمن لا في ذاتها (255 - 351 : 256).

وزاد جيمس على ذلك بقوله ان الفكرة تظل صادقة طالما لم يعرضهما معتبر ض من تعاملهم على أساسها، فهي كالذى يعامل الناس معتمدا على حسابه في البنك ، فال فكرة مثلها مثل ورقة النقد ، تصلح للتعامل إلى ان يتعرضها معتبر ض بحججة انها باطلة (207:357).

ثمة فرق بين بيرس ووليم جيمس فقد كان بيرس يبذل الكثير من الجهد لكي تحيي الفاظه ومصطلحاته على قدر كبير من الدقة في التعبير . أما جيمس فقد كان رجالاً جماهيرياً يغلب عليه كونه عالماً نفسياً ورجالاً متدينًا يهمه كثيراً أن يجتذب عدداً كبيراً من المستمعين والقراء . ولذلك نجد بيرس نفسه يغضب من تفسير جيمس ويسرع إلى إدخال تعديل في الكلمة Pragmatism ليصبح Pregmaticism ، ومن ثم يصبح تداولها على الألسن أقل شيوعاً في حميها بذلك من إساءة الاستعمال ، ولعل هذا يفسر لماذا نستخدم في اللغة العربية أحياناً الكلمة (براجماتية) وأحياناً أخرى الكلمة (براجماسية) (177: 61).

أما جون ديوي وهو الفيلسوف الثالث للبراجماتية فقد عرف اتجاهه بما يسمى بـ (الوسيلة) Instrumentalism نسبة إلى (وسيلة) ، وأحياناً نسميها (الاداتية) نسبة إلى (أداة) ، وقد استطاع ديوي أن يرسى دعائمه الفلسفية البراجماتية ، ويحدد معالمها ، وقد جعل الفلسفة البراجماتية منهجاً علمياً تجريبياً محدداً (11: 79).

فلسفة البراجماتية العامة:

دعت البراجماتية إلى ان تعود الفلسفة إلى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها في الماضي ، وهي ان الفلسفة أسلوب حياة او خطة عمل او مشروع نشاط . ونادت بالخبرة ، إذ لا يمكن التخطيط للواقع والتغلب على مشكلاته إلا بالخبرة . وبهذا يقول ديوي : " إذا جاز لنا ان نصوغ فلسفة التربية التي تقوم عليها ممارسات التربية الحديثة ، فمن الممكن فيما اعتقد ان تكشف طائفة من الأسس المشتركة بين المدارس القائمة المختلفة " (17: 108)

ويشرح ديوي طبيعة الخبرة فيذكر ان الخبرة تنطوي على عنصرين ممتنعين امتزاجاً خاصاً . أولها فاعلة وثانيتها منفعة ، ومعنى كونها فاعلة أنها تحدث من طريق المحاولة و التجربة . ومعنى كونها منفعة أنها تكون من طريق المعاناة . فنحن عندما نفعل شيئاً فإن لهذا الفعل اثراً

في النفس والسلوك ، أي أنها علاقة بين الفعل وأثره ، وال العلاقة التي تصل بينهما هي التي تقاس بها ثمرته أو قيمتها (254 : 116) .

وقد عرف ديوي الفلسفة البراجماتية بوصفها محاولات لتكوين نظرية منطقية دقيقة للمدركات العقلية والأحكام ، والاستنباطات في شتى صورها من طريق البحث في الكيفية التي يؤدي بها الفكر وظيفته في التحديد التجاري للنتائج المستقبلية (109 : 244) .

وتنظر البراجماتية للوجود نظرة أحادية الجانب ، اذ تؤمن بالوجود المادي وحده في حين ترفض البحث في المشكلات الميتافيزيقية لأنها مضيعة للوقت ، ونتائجها ما هي إلا تخمينات . فالعالم مادي ليس مجرد إسقاط من جانب العقل ، وهو غير ثابت وغير مستقل عن الإنسان (309 : 70) .

ومن معالم البراجماتية الأساسية التغيير والنمو ، وليس هناك شيء مطلق ، وإنما كل شيء نسبي متغير . فالعالم متغير ، وكذا الأمر بالنسبة للطبيعة الإنسانية ، فهي تنمو من طريق تطويرها وإنضاجها بما يمكنها من ملاحة التغيير لامتلاك القدرة على التكيف مع البيئة ، فالنمو غاية التغيير . وإن الخبرة تنطوي على تغيير في أنها محاولة للفعل بالتفاعل مع الأشياء والآخرين . ولتحقيق التوازن مع البيئة ينبغي اتباع الأسلوب العلمي لاثراء الخبرة وتعديقها ليصبح التفكير جوهراً ومضمونها المرتبط بالواقع ، وإن لا تبقى فكراً مجرداً أو نظراً تأملياً ، بل تكون أسلوب حياة وطريقة عمل (254 : 10) .

ترى البراجماتية الطبيعة الإنسانية كلاماً متكاماً لا فرق بين الجسم والروح ، فلا يمكن للجسم ان يعيش بمعزز عن الروح ، ولا يمكن للروح ان تستقل بذاتها (96 : 62) .

وإنها تعد الإنسان كائناً بيولوجيَا اجتماعياً يستجيب للمثيرات البيولوجية والاجتماعية قادرًا على إيجاد بيئه أفضل يعيش فيها (266 : 46) .

والبراجماتية لا تؤمن ان العقل دائم وأزلي ، وإنما تؤمن ان العقل يتغير بتغير العناصر التي تسبب التغيير ، وإن العقل وظيفة وليس بمادة او شيء (112 : 49) ، ويشير ديوي إلى ان العقل نظري والذكاء عملي ، وعندما يعمل الذكاء يحكم على الأشياء من جهة دلالتها على غيرها

من أشياء، لذلك دعا إلى استبدال كلمة عقل بكلمة ذكاء (104 : 24). فالعقل مكتسب من طريق الخبرات الحياتية، ولا يوجد فطريا لدى الإنسان (353 : 24).

وتوّكّد الفلسفة البراجماتية على البيئة وعلى الاستعداد الوراثي، إذ يظهر اثر البيئة من طريق اتصال أعمال كل فرد بغيره، إذ تشكل الميول العقلية والعاطفية في سلوك الأفراد، ويكتسب منها العادات من طريق مواقف الحياة المعتادة باكتساب العادات العملية والاجتماعية ومعايير الذوق السليم، وتقدير الجمال، ومعايير الحكم على قيم الأشياء (107 : 15-16). أما الاستعداد الوراثي فيحتاج إلى التنظيم والتوجيه التربويين بإثارة هذه الاستعدادات من طريق المواقف الحية (178 : 271). فالإنسان ابن بيته، يتمثل ثقافتها الخاصة، ومن ثم يكون تمييز بين الأفراد بقدر ما يكون تمييز البيئات التي ينشؤون فيها (220 : 58).

وتعد الطبيعة البشرية محايدة بين الخير والشر، ولكن لهذه الطبيعة القدرة على أن تصير أيها منهما بالخبرة والإمكانات الموروثة والوسط الاجتماعي، وان اكتساب الخير أو الشر يتوقفان على طريقة التفاعل مع البيئة، وعلى حسن المعايشة والمعاناة، وعلى مدى التبصر بالأمور وبطريقة التفكير. فالخير يتوقف على ممارسة التفكير وهو مختلف عن اللذة الحيوانية او الخبر الباطن، وإرضاء الباطن. أما الشر فهو ناتج عن الاختيار الشديد القائم على الكبت والقمع لا على التنسيق والتعاون (254 : 137). فكل ما يقود إلى نتائج غير مرغوب فيها يعد شرا، وبذلك يتحدد الخير والشر من نتائج الأعمال (178 : 95) فإذا كانت الآثار أو النتائج خيرة فإن النتيجة صادقة (92 : 47).

وترى البراجماتية ان أفعال الإنسان غير مفروضة عليه من قوى اكبر واعظم منه لانه حر الإرادة، وله القدرة على الاختيار واتخاذ القرارات ، وهي ترى في عملية السيطرة الاجتماعية على ان الحرية هي ارتياط إيجابي بالنظام . ومن هنا الحرية كل نوع من أنواع التنظيم يكون نابعاً من متطلبات الحياة التعاونية الحرة (231 : 174) والديمقراطية كما يرى ديوي ليست شكل للحكومة، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة الجماعية والخبرة المشتركة المتبادلة، والديمقراطية هي تهيئة فرص متكافئة للجميع وتكافل اجتماعي وحرية في الاعتقاد (108 : 17).

ولم يضع ديوبي الفرد في موقف مناقض للمجتمع ، ولم يجعل المجتمع ضد الفرد ، ونبذ الفردية الصارمة المؤدية إلى استغلال الآخرين . وليس هناك تنظيم اجتماعي يعمل على غمز الحقيقة الفردية للشخص ، إنما هناك انسجام بين الطرفين (309 : 70) .

وترى البراجماتية ان الانسان فردي اجتماعي معا ، فهو فردي لانه حر فيما يختار وقدر على ان يتتحمل نتائج سلوكه بعد ان يعبر بالأسلوب الفكري السليم ، وهو مسؤول عن سلوكه . وانه كذلك قادر على التأثير في البيئة التي يعيش فيها ، وهو اجتماعي في علاقته بالآخرين ، فالعلاقة عضوية . فأعضاء المجتمع أجزاء في التنظيم الداخلي ، ومن الأعضاء تحدث الحياة داخل المجتمع (254 : 139) .

والبراجماتية تبرز الفرد وتضعه في الاعتبار الأول فالفرد حامل الفكر المبدع ، وصاحب العمل وصاحب تطبيقه (294 : 366) .

ولا تفرق البراجماتية في النوع (الذكر والأنثى) لإيمانها بالديمقراطية التي تؤكد على احترام الانسان وتحقيق العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص . ولكن الفروق بين الجنسين موجودة، إذ الأنثى مختلفة في ميولها واستعداداتها عن الذكر . وقد يختلف تأثير البيئة في المرأة عن الرجل ايضاً، فالشخصية تنحدر بحسب التفاعل بين الفرد وميوله واهتماماته والبيئة بعاداتها وثقافتها (254 : 139) .

وتعود القيم من حق وخير وجمال غير مطلقة تتغير بتغيير الزمان والمكان . والانسان يخلق قيمه الخاصة به من طريق التجربة (303 : 114) . وان القيم تفاعل ديناميكي بين الفرد ومجتمعه غير مفروضة من جهة عليا إلا أنها تكون بالخبرة والممارسة (244 : 285) .

ويرى ديوبي ان المعرفة البراجماتية ليست اولية وغير سابقة على التجربة ، ولكنها نابعة من التجربة نفسها (الخبرة) ، وهي ثمرة ناجمة عن مشاركة الذهن في مجرى الحياة ، فالمعرفه تتدخل في العالم تغيره وتوجهه (178 : 95) والمعرفه هي عملية تفاعل بين الانسان وب بيئته ، وان الحقيقة مستقلة عن الأفكار التي يقترح الانسان تفسيرها (309 : 72) ويجب ان تكون المعرفة نتاج الخبرة لأن البراجماتية أكدت على العمل الحقيقي للكلاثنات الحية ، والفعل الناجح في عالم المواقف البيولوجية والاجتماعية (266 : 50) وان المعرفة المجردة ليست أمراً صعباً فهمه او

بعيدة عن الحياة. إنها تكون من أية خبرة أو فكرة تحررت من سياقها المحدد، وأعطت وجهاً أوسع لاستخدام أوسع نطاق، أو يكون بالإمكان نقل ذلك المعنى إلى مشكلات أخرى مماثلة. وبهذا الصدد يقول ديوي: "ان التفكير مجرد ثقل واع لمعان مدفونة في خبرة ماضية لاستخدامها في خبرة جديدة. لذا ينبغي ألا يدور التفكير المجرد في فراغ وإنما أصبح عظيماً، وإنما يوجه حل مشكلات معينة" (106 : 14). وأكدت البراجماتية على التعامل مع العلم بطريقة حل المشكلات، وهي الشعور بالمشكلة وتحديدها وتحليلها وفهمها، وجمع المعلومات عنها وصولاً إلى فرض الفروض، وأخيراً تقويم الفروض للثبت من صحة النتائج. وأكدت أيضاً المنهج العلمي الذي عدته الأسلوب الأمثل مع الديمقراطية والذكاء، والعلم لا يعد علماً إلا إذا حل مشكلات الناس مع محیطهم ومع أنفسهم (113 : 63).

الفلسفة التربوية البراجماتية :

يشير ديوي إلى أن التربية عملية مستمرة من إعادة بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي وتعميقه ليكتسب الفرد في الوقت نفسه ضبطاً وتحكمـاً في الطرائق المتضمنة في العملية التربوية (120 : 75) ويرى أصحاب هذه الفلسفة ان التربية هي الحياة وليس إعداداً للحياة، وان واجب المدرسة بوصفها مؤسسةً تربوية ان تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية (254 : 219) وتتحدد الأهداف التربوية في البراجماتية فيما يأتي :

- 1- يجب ان ينبع الهدف من الظروف الراهنة، لذلك يقول ديوي: "يجب ان يكون الهدف وليد الظروف الراهنة مبنياً على الأمور الجارية فعلاً، وعلى الماضي أيضاً" (108 : 108).
- 2- مرونة الأهداف، وذلك لأن الأهداف غير كاملة وخاضعة للتجربة. يقول ديوي : "يجب ان يكون الهدف مننا قابلاً للتغيير حتى يلائم الظروف" (105 : 108).
- 3- ملاءمة الهدف لطاقات الإنسان وإمكاناته وقدراته.
- 4- إنَّ هدف التربية هو تمكين الفرد من المشاركة في الوعي الاجتماعي للجنس البشري (79 : 151).

5- الرابط بين العلم والديمقراطية (231 : 73).

6- ان تكون التربية هي الحياة وليس إعداداً للحياة، وذلك لأن الحياة تتضمن النشاط والنمو، والنمو هو الوظيفة الحقيقة للتربية (303 : 115).

7- مساعدة الطفل على النمو الكامل المتكامل لشخصيته، وعلى تفتح استعداداته وطاقاته وتنميتهما، لأن التربية عملية تفتح لاستعدادات الطفل (108 : 1-2).

8- كشف قدرات الطالب البيولوجية والنفسية والاجتماعية من طريق الخبرة والمواصفات الحياتية التي يتعامل معها في حياته، اذ ينمو الذكاء ويتتحقق النفع التلقائي (112 : 31).

وتعتبر الفلسفة البراجماتية من ابرز الفلسفات التي ركزت على المتعلم، التي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المنهج وتنفيذه بحكم العلاقة الوثيقة بين فلسفة التربية والمنهج (329 : 27)، وتمثل التطبيقات التربوية للفلسفة البراجماتية بنظرتها للمنهج التربوي القائم على الخبرات الحياتية والتجريبية التي يعيش فيها التلاميذ، او يركز المنهج على جانب واحد من المعرفة دون غيرها (361 : 326).

إنّ مجالات المنهج تتعدد إلى جمالية ودينية وعقلية وخلقية. فالمعرفة في هذه المجالات لا تقصد لذاتها، وإنما للمنفعة المترتبة عليها في حل المشاكل الاجتماعية. وينبغي للمنهج أن يكون وحدة لا تفصل مواده بعضها عن بعض ، وان تتطابق مع وحدة الطبيعة ، فالمدرسة صورة صادقة للمجتمع الذي تمثله بمناهجها التربوية (118 : 202).

والبراجماتية لا تؤمن بمواد دراسية معينة ، وإنما تؤمن بان يصبح الطفل مركز العملية التربوية لأن الطفل هو الممارس للخبرة ، وهو العنصر الوعي في عملية التفاعل مع البيئة ، وهو البوتقة التي ينصدر فيها كل ما في الماضي والحاضر ، ينصدر إلى طاقة كامنة للخبرة المستقبلية ، لذلك ان المنهج ينبغي ان يلبي حاجات الطفل واستعداداته وميوله ومطالب نموه . ولذا فالمنهج من وجهة نظر البراجماتية يجب ان يبدأ ويتطور على وفق حاجات الأطفال ومتطلبات نموهم (186 : 242).

إنّ البراجماتية لا تفرق بين الفعاليات المنهجية وغير المنهجية ، فكل ما ير بخبرة التلميذ هو جزء من المنهج سواء أكان نشاطاً ترويجياً أم اجتماعياً أم عقلياً. إن النشاط الاجتماعي هو

معيار الرابط بين المواد الدراسية المختلفة. فدرس التاريخ تكمن قيمته التربوية في ان يعرض لأوجه الحياة الاجتماعية لا ان يكون مجرد سرد للأحداث. ودروس الطبيعة لها قيمة لو أنها فرضت في مجال النشاط الإنساني، لأن الطبيعة في حد ذاتها لا قيمة لها إلا بعد ان يتناولها النشاط الإنساني بالاكتشاف والتطوير. وكذلك في تدريس اللغة، فليس لغة مجرد أداة منطقية، بل هي أداة اجتماعية تؤدي وظيفة التفاهم والاتصال والمشاركة الوجدانية (189 : 84).

أما الطالب من منظور البراجماتي ما هو إلا المحور الأساسي من نشاط الاتجاهات النظرية والمكتسبة للفعل، وان نشاطه أساس كل تدريس . وكل ما يفعله التدريسي هو أن يوجه الطالب إلى التعلم الذاتي، وان يعلم المدرس الطالب ليس ما ينبغي ان يتعلم، وإنما تشجيعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي (303 : 116). والمهم في رأي البراجماتية في العملية التربوية تأكيد أمرتين الأول العناية باهتمام الطالب ، والثاني العناية بحب الاستطلاع لديه ، وذلك لأنهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية (310 : 73) .

وتنظر البراجماتية إلى المعلم أولاً وقبل كل شيء على انه إنسان براجماتي يهتم بحل المشكلات التي تنشأ في البيانات البيولوجية والاجتماعية ، وهو صاحب اتجاه تجربى في أساسه ، لانه إنسان يتبع أسلوب المحاولة والخطأ، ويحل المشكلات جزءاً جزءاً، وبظهورها يكيف نفسه للمواقف الناشئة . والمعلم البراجماتي يتبنى الاتجاه ذاته في الفصل الدراسي ، ويحاول ان ينقل هذا الاتجاه إلى طلابه (266 : 56). لذا يبني المعلم البراجماتي المواقف التعليمية حول مشكلات و موضوعات معينة بوصفها ذات أهمية للتلاميذ ، ويرجح انها تؤدي بهم إلى فهم افضل لبيئتهم ولغتهم . ويجب على المعلم ألا يصب المعلومات في عقل التلميذ لأن مثل هذه الطريقة عديمة القيمة في نظر البراجماتية ، وإنما يجب ان يتعلم التلميذ على وفق احتياجاته واهتماماته ومشكلاته . وبمعنى آخر ان محتوى المعرفة ليس هدفا في حد ذاته بل هو وسيلة لغاية (284 : 56) .

تلخيص واستنتاج:

- 1- ترى البراجماتية أنَّ الإنسان كائنٌ طبيعيٌ يعيش في بيئَة اجتماعيةٍ وبيولوجيةٍ معاً، ويستجيبُ للمتغيرات البيولوجية والاجتماعية، وهي ترفضُ كونَ الإنسان كائناً روحيَاً فقط، بل تنظرُ إليه نظرةٍ كليَّةً بأنه روحٌ وجسدٌ. وترى أنَّ الإنسان كُلُّ متكاملٍ لا فرقٍ بينَ جسدهِ وروحهِ، فلا يمكنُ للجسَد أنْ يعيشُ بمعزلٍ عنِ الروحِ، ولا يمكنُ للروحِ أنْ تستقلُ بذاتها. فالعقلُ والروحُ يعملان من خلالِ الجسَدِ، وهو ما يحدِّدُ ذلكَ الإنسانَ من خلالِ التفاعلِ معِ البيئةِ، ومن خلالِ المواقفِ التي يعيشُ فيها الإنسانُ، ومن خلالِ الخبرةِ والمعاناةِ ومارسةِ التفكيرِ الناقدِ.
- 2- تؤمنُ البراجماتيةُ بـان طبيعةِ الإنسانِ محايدةٌ، فهو لا خيرٌ ولا شرٌّ بـغطْرتهِ، وإنما لـديهِ الاستعدادُ أنْ يكونَ هذاً وذاكَ، ويتوقفُ ذلكُ على نوعِ التربيةِ التي تـناـحـ لهـ .
- 3- تؤمنُ البراجماتيةُ بالـحـرـيـةـ الـوـاقـعـيـةـ الـتـيـ تـضـمـنـ كـفـاـيـةـ فـيـ الـعـمـلـ وـقـدـرـةـ عـلـىـ تـنـفـيـذـ الـمـخـطـطـاتـ وـتـنـوـعـهـاـ،ـ وـالـقـدـرـةـ عـلـىـ تـغـيـرـ مجـرـىـ الـعـمـلـ وـعـمـارـسـتـهـ الـجـدـيـدـةـ.ـ وـتـدـلـ أـيـضاـ عـلـىـ اـثـرـ الرـغـبـةـ وـالـاخـتـيـارـ فـيـ صـنـعـ الـأـحـدـاثـ،ـ وـتـؤـكـدـ الـحـرـيـةـ الـاجـتمـاعـيـةـ وـلاـ تـؤـمـنـ بـالـجـبـرـيـةـ .ـ
- 4- اهتممتُ البراجماتيةُ اهتماماً بالـغـاـبـالـفـرـدـ،ـ وـجـعـلـتـ مـيـولـهـ وـرـغـبـاتـهـ مـصـدـراـ أـسـاسـاـ لـلـعـمـلـيـةـ التـرـبـوـيـةـ الـهـادـفـةـ إـلـىـ التـغـيـرـ وـالـتـرـقـيـ .ـ وـالـفـرـدـ حـرـ فـيـماـ يـخـتـارـ،ـ وـهـوـ قـادـرـ عـلـىـ تـحـمـلـ نـتـائـجـ سـلـوكـهـ،ـ وـهـوـ مـسـؤـولـ عـنـهـاـ.ـ وـالـبـرـاجـمـاتـيـوـنـ يـؤـكـدـونـ الـجـانـبـ الـاجـتمـاعـيـ لـلـطـبـيـعـةـ الـبـشـرـيـةـ،ـ وـالـمـدـىـ الـذـيـ قـدـ يـتـشـكـلـ عـنـدـهـ الـفـرـدـ بـالـتـفـاعـلـ الـوـاعـيـ مـعـ الـآـخـرـينـ مـدـعـماـ بـالـجـهـدـ .ـ
- 5- المـعـرـفـةـ عـمـلـيـةـ تـفـاعـلـ بـيـنـ الـإـنـسـانـ وـبـيـئـتـهـ،ـ فـالـإـنـسـانـ لـاـ يـقـتـصـرـ عـلـىـ مـجـرـدـ استـقـبـالـ المـعـرـفـةـ بلـ يـصـنـعـهاـ.ـ وـالـحـقـيقـةـ فـيـماـ يـخـصـ الـإـنـسـانـ لـيـسـ مـسـتـقـلـةـ عـنـ الـأـفـكـارـ الـتـيـ يـقـدـمـهاـ بـقـصـدـ تـفـسـيرـهـاـ،ـ وـالـحـقـيقـةـ نـسـبـيـةـ وـقـابـلـةـ لـلتـغـيـرـ .ـ وـتـرـىـ أنـ التـجـربـةـ هـيـ اـسـلـمـ طـرـيـقـةـ لـاـخـتـيـارـ الـأـفـكـارـ،ـ فـعـنـدـمـاـ تـرـجـمـ الـفـكـرـةـ فـيـ صـورـةـ فـرـوضـ ثـمـ تـخـتـبـرـ هـذـهـ الـفـرـوضـ فـيـ بـوـتـقـةـ التـجـربـةـ وـأـفـضـلـهـاـ،ـ فـالـنـاتـجـ يـكـوـنـ أـقـرـبـ مـاـ يـمـكـنـ أـنـ يـتـوـصـلـ إـلـيـهـ الـإـنـسـانـ مـنـ مـعـرـفـةـ صـادـقةـ .ـ

- 6- تؤكد البراجماتية الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة للعالم الخارجي ، وكذلك التعامل معه . وترى ان مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح ، والفاعلية تطابق المنفعة . فكل ما يحققفائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يعد صادقاً وصحيحاً . وكل ما يحدث له بعد ذلك يعد عملية تعلم واكتساب من خلال تاريخه الحضاري وتراثه وثقافته ، وخلال عملية التعليم المقصودة التي تتم نظامياً داخل المدرسة أو بطريقة غير نظامية كتعرّف اجهزة الإعلام المتعددة والمتحف والمعارض والأسفار .
- 7- التربية هي الحياة وليس إعداداً للحياة ، فال التربية السليمة هي تلك التي تتحقق النمو المتكامل للإنسان ، وتقوم على سلسلة من الخبرات ، و تؤكد الأهمية التربوية للعمل والممارسة ، والمدرسة مجتمع صغير كالمجتمع الكبير ومن هنا من العسير جداً النظر إلى المدرسة على أنها نسخة طبق الأصل من الحياة لأنها مؤسسة تعليمية مصطنعة محفوظة بالمخاطر والقيود ، ومختلفة عما تصادفه في الحياة بصفة عامة .
- 8- يكون الهدف التربوي وليد الظروف الراهنة ناجماً عن الموقف نفسه نابعاً من بيئة المشكّلة ذاتها ، أي من داخل العملية نفسها وليس من خارجها .
- 9- النهج يخاطب المتعلّم عامة ، لأن البراجماتية تنظر إلى الطبيعة الإنسانية نظرة تكاملية لا تعزل فيها الروح عن الجسم أو العقل عن النشاط ، وأن هدفها متنوع الجوانب . لذا يجب أن يكون النهج مختصاً لمعالجة هذه الجوانب المتعددة .
- 10- استبعدت البراجماتية الطرق الشكلية في التدريس واعتمدت على ميول الأطفال وخبراتهم ، وإثارة ميول جديدة وخبرات أكثر تنوعاً ، مع تأكيد الفردية بين الأطفال ، واعتمدت طريقة النشاط أيضاً .
- 11- الاهتمام بالطالب من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ، والعمل على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجات الطالب وتعكسه من التعبير عن ذاته ، وتأكيد حرية المتعلّم في اتخاذ القرارات بشأن ما يتعلّمه الذي هو ضروري لنمو الذكاء فهو حراً كاملاً .
- 12- يتمثل دور المعلم البراجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد . وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وأمكاناته وإبداعه ، لانه عنصر فاعل في العملية التعليمية ، مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه .

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البراجماتية :

- 1- رفضت البراجماتية الجانب الروحي ، ولذا هي فلسفة مادية ، إذ نظرت إلى الإنسان كونه وحدة متكاملة ، إلا أنها استثنى من ذلك الروح بكونها من بقايا ومفاهيم وفلسفات غابرة وأفكار غيبية ، لأنها ترفض الثبات لأي شيء أيضاً ، وانطلقت من التطور والتغير من قيم الدين الثابتة والمفروضة .
- 2- لا تتقييد التربية بمعايير روحية ، فليس في رأيها وجود سابق للقيم والمعايير الروحية ، ولكنها تنشأ من خلال القيام بالتجارب الناجمة ، وتتولد من خلال حل المشكلات المتنوعة . وترى أيضاً أن الخبرة الذاتية للفرد والنجاح الفردي هما الأساس للأخلاق ، وليس تراكم التراث الثقافي للإنسانية أومصلحة المجتمع وقيمه . فهي بذلك تؤكد التنافس ، وتنمي الفردية والنجاح الفردي والمنفعة والبقاء للأقوى (210 : 105) .
- 3- تركز البراجماتية على المعلم ، وتعده المحور الأساس في بناء المنهج وتنفيذـه ، وترفض الاتجاهات التربوية التقليدية التي اتخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذـه ، و لأن المتعلم محور العملية التعليمية . وترفض البرجماتية التحديد السابق للمادة العلمية ، وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها ، مما يجعلها تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً و دروساً و فصولاً .
- 4- تؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي ، والتعامل معه ، وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح ، والفاعلية تطابق المنفعة ، فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يعد صادقاً وصحيحاً .
- 5- و لأن النظرية البراجماتية تركز على الجانب العملي لعملية التعليم فإن نشاط المعلم وفاعليته تمثل في النشاط والمشروعات والوحدات التي يخطط لها المعلم وينفذـها ، فهي بذلك تقدمه للمعرفة بدلاً من أن تقدم المعرفة له . وهذا سيؤدي إلى تحطيم التنظيم المنطقي للمادة العلمية ، فضلاً عن أنها لا تقدم للتلاميذ إلا المعلومات الجزئية والسطحية ذات الهدف النفعي ، مما يؤدي إلى ضعف المستوى العلمي للتلاميذ (214 : 286) .

6- يمثل دور المعلم البراجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعده على تعلم الفرد . وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وإبداعاته لانه عنصر فاعل في العملية التعليمية ، مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه .

7- إن هذه النظرية ما هي إلا تعبير عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في تطوره العلمي وتقدمه الصناعي ، وهي محور القيم الحضارية والاجتماعية التي تؤكد الربح والنجاح ، ونمو الروح الفردية ، والنزعة العملية والواقعية والنفعية معبرة عن ازدهار الرأسمالية وقوة البرجوازية (27 : 286) .

المبحث الخامس

الفلسفة الوجودية (Existentialism)

تمهيد:

تعني الوجودية ان الوجود سابق على الماهية ، بمعنى ان الانسان يوجد أولاً ، ثم يتعرف على نفس يبحث بالعالم الخارجي ف تكون صفاتة ، ويختار لنفسه أشياء هي التي تحدده . فالإنسان يوجد ثم يكون (186 : 255) وقد برزت هذه الفلسفة إلى الوجود على يد المفكر الدنماركي سورين كيركجارد (1813 - 1855) (Sourine Girgord) عندما حاول الرد على فلسفة هيجل (1770 - 1831) ، إذ رأى أن البعد عن المعاني المجردة والاتصال بالكائنات الموجودة ، ورد المعاني إلى الأفراد الذين يتصرفون بها هو الفلسفة الحقيقة . فلا معنى ولا فلسفة في نظره للبحث في الموت مثلاً على انه معنى كلي مجرد ، ولكن البحث في هذا الموضوع يصبح ذات معنى اذا اتجه إلى الشخص الذي يموت ويعاني الموت . فذوات الموجودات الفعلية لا المعاني المجردة الجديرة بان تكون لب الفلسفة . وبهذا وضع كيركجارد أساس الفلسفة الوجودية ثم جاء كيرل جسبرز (Karl Jaspers) (ت 1883م) (3 : 363).

إن كيركجارد وكيرل جسبرز يعدان من التيار الذي يحمل طابع الترجمة الدينية . أما التيار الثاني الذي حمل طابع الترجمة الإلحادية فيمثله كل من مارتن هي دكير (Martin Heidegger) 1899 - 1976م) وجان بول سارتر (Jan poul sarter) ، والتياران يلتقيان في نقاط مشتركة أساسية اتخاذها من الوجود الإنساني الفرد كيما محكوماً بسلسلة من القضايا التي يترتب بعضها على بعض ، لأن الإنسان حياً ومتحركاً لابد أن يقوم بعمل ما ، وهذا هو سبب وجوده ، وهو بهذا العمل ، يختار شيئاً ويغض النظر عن أشياء أخرى لانه لا يستطيع أن يقوم بعمل المكنات كلها في آن واحد (140 : 360).

لقد جاءت الفلسفة الوجودية رد فعل قوي ضد التيارات العقلية القدية والحديثة التي جعلت الماهية سابقة على الوجود. فالفلسفة الوجودية ردت على هذا الموقف وجعلت الوجود سابق الماهية (82: 254).

ان مفهوم الفلسفة أخذ على يد الوجودية معنى ودلالة جديدين ، فمن المعروف ان كلمة فلسفة تعني (حب الحكم)، إلا أنها عند الوجوديين أصبحت تدل على معنى آخر ، إذ إنها تتألف من كلمتين : من الكلمة صوفيا وهي مشتقة من الكلمة سوفوس اليونانية ، وتعني الشخص الأول الذي يحب معاشرة الأشياء ، ويجد في ذلك متعة تقربه لا من الأشياء فحسب ، بل من نفسه أيضاً . وتألف كذلك من الكلمة (فيليما) ، وهي تدل على التعاون أو التعاطف المشترك ، وبذلك أصبحت الفلسفة تدل على فن معرفة النفس من طريق معاشرة الأشياء الخارجية (322 : 234-235) . يعني ذلك ان الذاتية ينبغي لها أن تكون نقطة البداية ، وان الإنسان يوجد على مسرح الحياة رغمأ عنه ، وبعد ذلك يجد نفسه . وإذا لم يكن بالإمكان تحديد مسبقاً كذلك لانه لا شيء في البداية ، وبعد ذلك سيصبح شيئاً . انه سيفعل ما سيكون اليه في المستقبل لأن الإنسان في البداية خطة واعية بذاتها (83: 254) . وقد اتفق فلاسفة الوجودية على أن الوجود يسبق الماهية بمعنى أن الحقيقة القائلة بأن الأشياء سابقة منطقياً على أية ماهية أو أي تعريف يقرأه قبل أي من هذه الأشياء . فالأشياء توجد أولأ ثم يقوم بتغييرها (80: 309) فالإنسان يوجد قبل كل شيء على مسرح الحياة ، ثم بعد ذلك يحدد نفسه ويحدد الطريق الذي سيسلكه . فالإنسان في البداية يكون لا شيء وفيما بعد يكون شيئاً ، ان الإنسان يولد في هذا العالم ويقذف به في الحياة بلا رغبة منه ، وفي نطاق هذا العالم يحيا ويكوت آجلاً أو عاجلاً فلا بد عليه أن يسعى ويناضل من أجل ذاته (81: 309) .

وتشير الوجودية إلى أن الكون لا معنى له ولا هدف، وما الأهداف إلا إسقاط لرغباتنا الشخصية في النظام، والواقع أن العالم فوضى واضطراب، وأنه قد قذف بنا فيه لنصطrex مع متناقضاته وخصائصه، ونحن لا نملك سوى الوعي بأننا مجهولو الهوية. ومن هذا الوعي لا ينبع إلا حقيقة واحدة هي حتمية الموت (254 : 85) لذا ينصب اهتمام الوجودية على الوجود وذاته، وتهمل ما وراء الطبيعة لأن موقف الإنسان في هذا العالم موقف الشعور بالوحدة والقلق من مواجهة المستقبل. ونهاية الوجود (الموت) غير متأكد من معناه، وما قدر له فيه يكون ممزوجاً بمشاعر الارتياج والرهبة والخوف (118 : 222).

تؤكد الوجودية مظهراً روحياً في الإنسان، وهو الوعي أو الإدراك الشعوري، وبالوعي يمكن أن تبدأ عملية تحقيق الذات على أن الوجودية لا تهمل الجانب الجسمي في الطبيعة الإنسانية. ولكي يختار الإنسان عليه ان يجاذب في الحياة من أجل خلق نفسه ومن أجل مسؤوليته الخاصة. فلا بد أن يستخدم جسمه الذي يمكنته من هذه المواجهة (254 : 89) وتعترف الوجودية بأن الإنسان يتكون من مجالات ثلاثة هي : الجسد والروح والعقل، ويشعر الإنسان بنفسه جسماً حينما يصبح رواحاً، وعندئذ يتولد الحياء الذي هو مزيج من النقي وغير النقي (110 : 66) ويدرك الإنسان نفسه والعالم المحيط به من خلال المواقف التي ينخرط فيها فيوجه نفسه نحو المستقبل لما سيكون عليه فيه (374 : 121).

وتتكوّن الطبيعة الإنسانية من روح أو وعي وجسد، ولكن الوعي هو الأصل والجسد وسيلة الذات وأداتها نحو تحديد ماهيتها (254 : 90). أما العقل عند الوجودية فانه لا يوصل إلى معرفة حقيقة، فالمعرفـة لا تأتي إلا من طريق ممارسة الواقع، لذا تعد الوجودية من أشد أعداء المعرفة العقلانية (272 : 246).

ولا تؤمن الوجودية بالوراثة لأن الإنسان في نظرها يولد في هذا العالم ويقذف به في الحياة بلا رغبة منه فلو كانت هناك عناصر وراثية لهاته وارشدته لحدود سلوكه في الحياة. أما البيئة فهي تملك أثراً عكسيّاً على الإنسان، والبيئة إحباط حرية الإنسان، والطبيعة الإنسانية فردية. فلكل فرد ذات وحدة تتحقق بسلسلة من المواقف التي تمر بها الذات، فهي تمثل للقول بالعزلة والاغتراب والانطواء (121 : 46) وتحقق الذات بسلسلة المواقف والمشروقات التي تمر بها (254 : 91).

إن الإنسان في نظر الوجودية هو مجموع أفعاله وتصرفاته، وهو مسؤول عنها مسؤولية كاملة لانه حر، ويستطيع أن يختار تصرفات أخرى (309 : 81) وترى الوجودية ان خير الطبيعة الإنسانية أو شرها يتوقفان على السلوك الفعلي للإنسان. فالإنسان الناجح في اجتياز المواقف الحياتية بقدر ما يحقق ذاته يكون خيراً، وبقدر ما يعجز عن المغامرة ومعايشة المواقف يكون عاجزاً عن تحقيق ذاته، أي بقدر ما يكون شريراً (254 : 90) وبعد الإنسان صاحب حرية مطلقة مسؤولاً عن كل تصرفاته، وهو ليس جزءاً من أي نظام كوني (372 : 55).

إن الإنسان حر غير مقيد بأية أشياء سابقة أو قبلية متعلقة بالطبيعة الإنسانية، حر في تحديد طبيعته، وهذه الحرية مطلقة، فالإنسان قادر على ما سيكون عليه، وعملية الاختيار والكونية هذه أساسية للوجود الإنساني. فالوجود يتصف بالاختيار الحر، وبكل ما في هذا الاختيار الفردي من تحمل للمسؤولية ومن حب للمخاطرة. فالإنسان صانع وجوده ورب أفعاله. الأمر كله بيده (27 : 363). وبهذه الحرية ليست هناك أية حتمية، فالإنسان هو الحرية وهي أساس الخلق والشكل للطبيعة الإنسانية. لذا فهي عدوة لجميع أشكال الحتمية العلمية (25 : 366). وبناء على هذه الحرية فإن هذه الفلسفة تسوى بين الذكر والأثنى لا تفرق بينهما، إذ تحمل المرأة مسؤولياتها وتحصل على حقوقها، وتترى تربية الرجال إلى أن تصل إلى منزلة من الحرية والوعي، فالرجل صديق المرأة ورفيقها، وتكون معه علاقة الزواج (74 : 84) فالأنوثة ليست طبيعة ثابتة بل موقف خاضته الحضارات (208 : 254).

وتؤكد الوجودية على حرية الفرد وعدم ذوبانه الاجتماعي. فالوجودية تحرر الإنسان من القيود الاجتماعية جميماً، وتجعله غير خاضع لأية قوة من قوى المجتمع لأن الفرد هو الأساس الذي يرتكز عليه المجتمع من الناحية النظرية. وهذا يعني إيمان الوجودية بالفرد منعزلأً عن القوى الاجتماعية (106 : 306) وتغيل الوجودية إلى القول بالعزلة والاغتراب والانطواء. فالطبيعة الإنسانية فردية بسبب طبيعتها الحرة، فهي غير اجتماعية لأن اجتماعيتها تعني اتصالها بالآخرين، وهذا الاتصال يحد من حريتها، ومن ثمّ من مسؤولياتها. ويفكك سارتر: ان صلاتنا مع غيرنا تقربنا من ذاتنا (64 : 114).

وترى الوجودية أن القيم غير مطلقة، وغير محددة بمعايير خارجية. وأن القيم التي تمثل أهمية لكل إنسان نسبية تتوقف على الظروف، تتحدد بالاختيار الحر للفرد، فهي مسألة شخصية فردية بحثة (206 : 284). إن القيم الأخلاقية لا تعنى شيئاً لأنها كيفية من كيفية من كيفيات العدم، وأن القيمة ترتبط بالحرية. وبما أن الحرية تختار نفسها فإنها تختار قيمتها، فالأخلاق إذا تتضمن قانوناً واحداً هذا القانون هو: اختر نفسك بنفسك، وهذا القانون من طبيعة أن يلبي نداء الإنسان دائماً، فالإنسان قد حكم عليه أن يكون حرأ (271 : 272) وطالب الوجودية الإنسان أن يطور مفاهيمه القيمية والأخلاقية بنفسه. فالإنسان يتعرف قيمةً من القيم من خلال تعرفه عليها في أثناء ممارسته حريته، فحريته هي أساس القيم، فالفرد هو المسؤول

الأول والأخير عن اختيار القيم التي يتبعها في حياته، وانه ليس مسؤولاً عن صنع نفسه وحسب، بل أنه مسؤول عن صنع عالمه كذلك، إذ إن كل ما يحدث للإنسان إنما يحدث بسببه (87 : 266).

أما عن المعرفة فان الإنسان يفهم العالم من خلال تجاربه وخبراته ، وعندما يكون الفرد واعياً بوجوده بالأشياء والكائنات في حد ذاتها يكون قد وصل إلى أعلى درجات الخبرة البشرية ، وهي مستوى الإدراك الوعي (206 : 284). وترى الوجودية أن اعظم المفاهيم أهمية في حياة الانسان لا يمكن إرجاعها إلى ما حققه الانسان من تقدم علمي بل ترجع إلى الذات . ومن أجل اكتشاف حقيقة الحياة لابد من المواجهة الحية الوعائية للحياة لمشاكلها مثل مشكلة الموت والاغتراب ، وتحقيق الذات يتم من خلال المواقف والصراع المستمر مع مشكلات الحياة لا من طريق الكتب والاستجابة للتقدم العلمي وحده أو النظريات التي تركها المفكرون وال فلاسفة ، إذ تتجدد الذات من كل الأفكار المسبقة وال المسلمات المتوازنة لتتفحص من جديد مغزى الكون وهدف الوجود . وإذا كانت ثمة معرفة اعظم أهمية من المعرفة العلمية فهي تلك التي تبصر الانسان بالحالة الإنسانية وبالاختبار الذي يقوم به (223 : 366).

والعلم قاصر عن الوصول إلى أسس الوجود ، وهو أقل أهمية من الانسان ، وجد لخدمة غاية رئيسة هي طلب الحقيقة (309 : 94) والحقيقة نسبية تتوقف على الأحكام الفردية ، وان ما يسمى الحقيقة المطلقة لا وجود لها ، وينبغي لكل فرد أن يقرر ما هو حق أو صحيح ، وما هو مهم بالنسبة له (206 : 284).

الفلسفة التربوية الوجودية:

ان تأكيد الحرية الحقيقة واصالة الفرد هي الرسالة الحيوية للوجوديين التي تقدمها فلسفة التربية اليوم . فالوجودية تمثل اتجاهًا أو ثورة في مجال التربية أو ضد شكلية التعليم ونمطية المدارس ومهمة التربية . والتربية من وجهة نظر الوجودي هي إيجاد الجو الحر للتلميذ ليعمل أعمالاً حيوية لتحقيق ذاتيته . فال التربية الوجودية عملية إحاطة الفرد بال موقف الذي يوجد فيه إحاطة كاملة . وهذا يعني ضرورة الحديث عن الفرد والإنسان كلا متكاملاً ، وعدم عدّ الأفراد

منفصلين عن المواقف التي يوجدون فيها . فالرجل أو المرأة أو الطفل يحددون الزمان والمكان والبيئة التي ولدوا فيها (266 : 92) فالتربيـة عملية فردية لتحقيق ذاتية الفرد ، وان هـدـف التـربـيـة هو تحقيق الذـات (267 : 186).

إن التـربـيـة الـوـجـودـيـة تـهـمـ في الأساس بالـتـربـيـة الـحـرـةـ ، أي تـحرـيرـ الـإـنـسـانـ من عـزـلـتـهـ وـوـحـدـتـهـ وـتـحرـيرـ عـقـلـهـ منـ الفـوـضـىـ الـتـيـ تـقـفـ فيـ طـرـيقـ رـؤـيـتـهـ لـمـوـقـعـهـ وـإـمـكـانـاتـهـ . فالـهـدـفـ التـربـيـوـيـ هوـ تـحـقـيقـ بـنـاءـ الشـخـصـيـةـ الـوـاعـيـةـ الـحـرـةـ الـمـسـؤـلـةـ الـتـيـ تـحـقـقـ ذـاتـهـاـ مـنـ خـلـالـ مـوـاقـفـ الـحـيـاةـ الـتـيـ يـمـرـ بـهـاـ الـإـنـسـانـ ، وـالـتـيـ يـعـاـيشـهـاـ وـيـعـانـيـهاـ (211 : 254) . وـتـنـظـرـ الـوـجـودـيـةـ إـلـىـ الـأـهـدـافـ التـربـيـوـيـةـ مـنـ خـلـالـ نـظـرـتـهـاـ لـلـطـبـيـعـةـ الـإـنـسـانـيـةـ ، إـذـ تـمـثـلـ بـنـاءـ الشـخـصـيـةـ الـوـاعـيـةـ الـحـرـةـ الـمـسـؤـلـةـ الـمـلـزـمـةـ الـتـيـ تـحـقـقـ ذـاتـهـاـ مـنـ خـلـالـ مـوـاقـفـ الـتـيـ يـعـيـشـهـاـ وـمـكـانـتـهـاـ لـتـشـجـعـ الـطـفـلـ عـلـىـ الـاسـتـغـرـاقـ الـفـعـلـيـ وـالـوـجـدـانـيـ وـالـمـعـانـيـ الـحـقـيقـيـةـ لـلـمـوـاقـفـ الـتـيـ يـعـيـشـهـاـ فـيـهـاـ أـلـىـ الـمـادـةـ الـدـرـاسـيـةـ . وـتـشـجـعـ الـأـطـفـالـ عـلـىـ التـفـلـسـفـ فـيـ مـعـنىـ الـخـبـرـةـ الـإـنـسـانـيـةـ فـيـ الـحـيـاةـ وـالـحـبـ وـالـمـوـتـ وـتـرـيـتـهـمـ كـكـلـ ، وـتـنـمـيـةـ جـوـانـبـهـمـ الـمـتـعـدـدـةـ الـمـتـكـامـلـةـ وـلـيـسـ جـانـبـاـ وـاحـدـاـ مـنـهـ فـقـطـ مـنـ خـلـالـ مـوـاقـفـ الـمـعاـشـةـ ، وـتـحـقـيقـ الـذـاتـ بـعـيـداـًـ عـنـ الـمـؤـثـرـاتـ وـالـضـغـوطـ الـاجـتمـاعـيـةـ لـئـلاـ يـفـقـدـ نـفـسـهـ ، إـذـ يـتـمـ التـأـكـيدـ الشـدـيدـ عـلـىـ الـحـرـيـةـ الـحـقـيقـيـةـ وـعـلـىـ أـصـالـةـ الـفـرـدـ (212 : 211 - 212) .

انـ أـهـمـ مـاـ قـدـمـتـهـ الـوـجـودـيـةـ لـلـتـربـيـةـ هـوـ تـأـكـيدـ الـحـرـيـةـ الـحـقـيقـيـةـ لـلـطـالـبـ (التـلمـيـذـ)ـ ، وـتـأـكـيدـ أـصـالـتـهـ . وـانـ الـهـدـفـ الـأـسـاسـ الـذـيـ يـضـعـهـ الـطـالـبـ أـمـامـ نـفـسـهـ هـوـ أـنـ التـفـكـيرـ الـذـاتـيـ ضـرـورـيـ ، وـذـلـكـ لـأـنـهـ تـحـقـيقـ لـذـاتهـ ، وـإـنـ بـإـمـكـانـ الـطـالـبـ أـنـ يـكـونـ حـرـأـ ، وـانـ يـعـيـشـ فـيـ وـفـاقـ مـعـ الـجـمـاعـةـ الـتـيـ يـتـنـمـيـ إـلـيـهـاـ (303 : 35) .

المـهمـ فـيـ رـأـيـ الـوـجـودـيـةـ أـنـ يـتـعـلـمـ الـطـالـبـ الـكـيـفـيـةـ الـتـيـ يـسـتـطـعـ بـهـاـ تـنـمـيـةـ مـبـادـئـ الشـخـصـيـةـ ، وـأـنـ يـنـمـيـ فـيـ ذـاتـهـ الشـعـورـ بـالـكـبـرـيـاءـ وـالـانـدـمـاجـ فـيـ الـجـمـاعـةـ ، وـالـخـضـوعـ لـقـيـادـتـهـ . وـتـرـىـ اـنـهـ مـنـ الضـرـورـيـ أـنـ يـدـرـكـ أـنـ الإـبـاطـ وـالـصـرـاعـ حـالـتـانـ غـيـرـ مـرـضـوبـ فـيـهـمـاـ ، وـيـنـبـغـيـ تـحـسـيـنـهـمـاـ (310 : 96) . وـتـرـىـ هـذـهـ الـفـلـسـفـةـ أـنـ الـطـفـلـ مـخـلـوقـ مـفـحـمـ بـالـمـاـهـرـ وـالـفـكـرـ ، وـانـ أـيـ جـانـبـ يـرـيدـ مـعـرـفـتـهـ يـنـبـغـيـ أـنـ يـرـبـطـهـ بـكـيـانـهـ الـشـخـصـيـ ، حـتـىـ يـتـوـصـلـ إـلـىـ فـهـمـ أـكـثـرـ اـكـتـمـالـاـ مـعـ طـبـيـعـتـهـ الـخـاصـةـ (310 : 94) .

إن وظيفة المعلم الوجودي تتحدد في تقديم المساعدة الشخصية في سعيه إلى تحقيق ذاته . وترى الوجودية أن المعلم الصالح هو الذي يعمل بنفسه فاعلاً حراً، وان تأثيره ينبغي ألا يكون مؤقتاً بل يتعدى ذلك إلى حياة الراشدين . وطالب الوجودية المعلم أن يشجع الطالب على الانصراف إلى عمله، وأن يتأمل كل جانب من جوانب البناء المعرفي إلى ان يحوله إلى جزء من كيانه الشخصي . وهي بهذا الطريق لا تؤكد طبيعته الحقيقية بقدر ما تؤكده طبيعته للتعلم، وذلك يعزى إلى أن الإنسان أكثر أهمية من المعرفة ، وانها موضوعة تكون في خدمة هدف الإنسان . وترى أيضاً أن مهمة المعلم هي إثارة ميل الطالب وذكائه ومشاعره ، وان يجعل الطريقة التي يستعملها الطالب في التعلم محاولة لربط ما يسعى أن يتعلمه . وهذا ما أراد الوجوديون أن يحدث في الزمن (266 : 92) . والمعلم الوجودي مسؤول كذلك عن حرية الشخصية وحرية طلبتها، ومطلوب منه أن يؤثر في كل طالب أو طالبة إذ يكون هذا الطالب هو نفسه ، وتكون هذه الطالبة هي نفسها ، لأنسخة طبق الأصل عن المجموعة . وينبغي أن يوضح المعلم للطالب انه لكي يصبح رجلاً عليه أن يكون ممتعاً بالشجاعة والاستقلال ، ويجب أن يعلم الطالب بألا يخاف من أن يكون محباً (309 : 103) .

إن الوجودية تضع أمام المعلم ثلاث مهام ينبعي ان ينميهما في شخصية الطلبة ، وهي عادات عقلية ثلاثة: النظام ، والقدرة على النقد ، والقدرة على الانتاج والخصوصية ، وأن تكون تنمية هذه العادات العقلية طوال العملية التربوية والتعليمية . وعلى هذا الأساس لفت انتباه المعلم إلى عملية تقويم الطالب ، ويتم ذلك من خلال شعور الطالب بالنظام وقدرته على تنظيم الأفكار (303 : 135) .

تنظر الوجودية إلى المنهج التربوي من خلال الخبرات والمواضيعات التي تنبع من الحوار الفلسفي ، وهي موضوعات ذات طابع حيوي تعد الطفل ليكون قادرًا على حسن الاختيار ، لأن الاختيار ذاتي فأن هذه الموضوعات تتتنوع بين عاطفية وجمالية وشعرية (علوم إنسانية) . وتبرز حالات الاختيار وتكشف طبيعة الانسان وتفسرها وصراعه مع الحياة والآخرين من أجل تحقيق الذات الحرة ، إذ عبر عن ذاته ويجسد عواطفه ومشاعره ويتفاعل مع المواقف لا مجرد سرد وقائع وأحداث تاريخية (370 : 211) .

ويعد المنهج بنظر الوجودية الركيزة الأساسية التي من طريقها يتحقق الهدف ، والمنهج يعالج قضية المشكلات المهمة التي تفتقد لها هذه الفلسفة ، وهي قضايا مثل العزلة ، والفردية والمعرفة ، وقضية القيم ، وقضية الموت الذي يعد أهم حدث في حياة الإنسان ، وهو ليس مجرد حادثة سلبية ، بل هو حقيقة إيجابية (226 : 22) . ومن المواد الدراسية التي تؤكد لها الوجودية في مناهجها الدراسية ، المواد التي تربط التلميذ بالعالم الخارجي الذي هو مجال الحرية والممارسة والاختيار ، فمن طريق هذه المواد يستطيع التلميذ أن يتعرف العالمَ الخارجي حتى يحقق هدفه ، ويجب على التلميذ أن يتعلم القراءة والكتابة والحساب . ولكن من الخطورة أن يهتم المنهج بالكتب أكثر من اهتمامه بالمثل والنماذج البطولية (327 : 72) . وإخضاع المادة الدراسية للطالب بدلاً من إخضاعه لها لأن المادة الدراسية وسيلة لتنمية الذات لا غاية (303 : 135) .

لذا ينبغي عدم تقييد الطلاب (التلاميذ) بكتب متحررة لأنها تحد من وجهات النظر المتعددة والمتباعدة (266 : 89) ولا تقر الوجودية بالشخصية وتعدها خطأ يعوق نمو حياة التلاميذ الداخلية برمتها ، وهم يقتون ما حدث من تخصصات دقيقة في العلوم ولا سيما الطبيعية منها (284 : 208) .

أما موقف الوجودية من الدراسات المهنية فهي لا تجدها لأنها توجد شخصاً محدداً في قالب معين . وإذا كان لا بد من ذلك فلتكن المهنة وسيلة لممارسة الحرية وصنع الذات الفردية لها لا غاية ، ويتدرّب التلاميذ على مجالات عمل محددة ، ويتم تعليمهم إياها بقالب عام ، وعدم إدراجهم تحت مهنة ما في سن مبكرة (309 : 101) .

وترى الفلسفة الوجودية بعد ذلك أن هناك ضرورة لأن يلم الطالب بموراد معينة كي يدرك العالم الذي يعيش فيه ويرث فيه حريته . وليس معنى الحرية أن يترك التلميذ (الطالب) من غير أن يفعل شيئاً . ويعلق الوجوديون آملاً على أهمية الإنسانيات ، إذ إن التاريخ والأدب والفلسفة والفن لها صلة أكبر وعلاقة أوثق بطبيعة الإنسان وصراعه مع العالم . ومعرفة العلوم الأخرى لها أثرها في فهم طبيعة العالم ، إلا أنها ليست بالدرجة الأولى في الأهمية بالنسبة للإنسان (254 : 216) .

إن الفلسفة الوجودية لا ترفض طريقة التقليد والمحاكاة وحل المشكلات، وإنما ترفض الحوار (الطريقة السقراطية) لنقد الآراء وعدم تقبلها بلا فحص ومراجعة، إذ يستشار الطالب للبحث في مراجعة المعارف وكيف يتعلم منها وكيف يختار طريقه، وكيف يمارس حريته؟ (217 : 254)، ليتقبل حينئذ الحقيقة على أساس أنها صادقة في نظره فقط (309 : 102)، وتكون المادة ذات قيمة شخصية له، اذ يعلم الطفل (التلميذ) كيفية استخدام المادة الدراسية. فالمهم كيفية استخدام المعلومة لا كم هي المعلومة؟ (218 : 254).

تلخيص واستنتاج:

لقد ركزت الفلسفة الوجودية على النقاط الآتية :

- 1- تأكيد أن الوجود يسبق الماهية، والذي تؤكده بوجه عام هو تأكيد الوجود الإنساني أو على التجربة الوجودية فهي التي تسبق المعرفة. فالإنسان يوجد ثم يريد أن يكون، والإنسان وجد في هذا العالم أو قذف به في عالم لم يُخلق له خصيصاً.
- 2- تؤكد الوجودية ظهراً روحياً في الإنسان وهو الوعي أو الإدراك الشعوري، وبالوعي تتحقق الذات، وهي لا تهمل الجسم. فالإنسان يجاذف في الحياة من أجل خلق نفسه، ومن أجل مسؤوليته الخاصة. وفي هذه الحالة لا بد من استخدام جسمه لكي يتمكن من هذه المواجهة. والجسم صلة الوصل بين الذات المفكرة والعالم الخارجي. فالذات تنفتح على العالم الخارجي من خلال الجسد، وهي ما يسمى الوجود في العالم.
- 3- الوجودية لا تؤمن بالوراثة، وترى أن البيئة إحباط لحرية الإنسان.
- 4- الإنسان في نظر الوجودية هو مجموع أفعاله وتصرفاته، وهو مسؤول عنها مسؤولية كملة لأنه حر يستطيع أن يختار تصرفات أخرى.
- 5- الخير والشر في الطبيعة الإنسانية يقاس بمدى سلوك الإنسان وقدرته على مواجهة المواقف الحياتية، ومدى نجاحه أو إخفاقه فيها. فالإنسان مواقف، فبقدر نجاحه فيها يحقق ذاته، أي بقدر ما يكون خيراً، والعكس صحيح.

6- لا تفرق الوجودية بين الذكر والأنثى وإنما تساوي بينهما، لأن كلاً منها إنسان حر واعٍ.

7- الوجودية تحرر الإنسان من جميع القيود الاجتماعية، وهو غير خاضع لأية قوة من قوى المجتمع، لأن الفرد هو الأساس الذي يرتکز عليه المجتمع من الناحية النظرية. وهذا يعني أن الوجودية تؤمن بالفرد منعزلاً عن جميع القوى الاجتماعية، وأن الفرد هو مركز الكون والمجتمع، وأنه هو قياس لكل شيء في الوجود.

8- تؤكد الوجودية القيم التي يمكن للفرد أن يتقبلها بحرية، فلا يمكن للإنسان أن يتقبل أو يستوعب مستويات خلقية وضعت بشكل مستقل عنه. أما القيم التي لا يختارها بحرية فهي عديمة القيمة، والإنسان يتعرف القيمة من خلال ممارسته لها.

9- تسعى الفلسفة الوجودية إلى خدمة الإنسان من خلال تأكيد التربية، وذلك بتلمس المبادئ الآتية :

أ. الفرد حر فيما يختار من مادة تدريسية وطراائفها، وينعكس كل ما يتعلم على سلوكه ليصبح ذلك اتجاهًا عنده.

ب. ضرورة الاهتمام بحاجات الفرد وأهدافه وتشجيعه على الإبداع والابتكار من طريقة إثارة حواسه.

ج. تنمية قدرة الفرد على اتخاذ القرار في الظروف المناسبة.

10- الهدف التربوي في نظر الوجودية هو تحقيق بناء الشخصية الوعية الحرة المسؤولة الملزمة التي تحقق ذاتها من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الإنسان، والتي يعايشها ويعانيها.

11- المنهج الدراسي في نظر الوجودية هو الركيزة الأساسية التي من طريقها يتحقق الهدف . وهذا المنهج يعالج المشكلات التي تتبناها هذه الفلسفة مثل العزلة والمعرفة وطبيعة المواد الدراسية، وقضية القيم والموت . ومن الموضوعات التي يحتويها المنهج الدراسي المواد التي ترتبط بالعالم الخارجي الذي هو مجال الحرية والممارسة

والاختيار، فمن طريق هذه المواد يستطيع التلميذ أن يعرف العالم الخارجي لكي يتحقق ذاته.

12- وظيفة المعلم هي أن يثير ميل المتعلم وذكاءه ومشاعره، أي أن يساعد الطالب في رحلته نحو تحقيق الذات. والمعلم بفضل قوة التزامه بالحرية والفردية يستطيع أن يؤكّد حماساً لدى الطلبة تجاه المثل العليا لهذه الفلسفة.

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة الوجودية:

1- الفلسفة الوجودية فلسفة تشاوئية وفلسفة لا إنسانية لارتباطها بالجانب التشاوئي، وإنها تعارض تقدم البشرية لأنها ترى أن الإنسان قد القى في الوجود القاء، وترك وحده يعرف مصيره.

2- ان الوجودية اتجهت وجهاً فردية بحتة، وأهملت ما يجب أن تكون عليه البشرية من تضامن، وحصرت الإنسان في وجوده المفرد.

3- إذا كانت الوجودية قد شغلت نفسها بقضية الموت والتناقض الداخلي، فإنها لم تضع حلّاً ناجحاً للمشكلتين، وقد أثر هذا في التربية الوجودية تأثيراً بالغاً، إذ إنها ما زالت تتأرجح بين قبول الفلاسفة والمفكرين الوجوديين ورفضهم، والإنسان في الوجودية لا بد له أن يعيش الضياع والقلق والألم.

4- ان كثيراً من الفلاسفة اتجهوا وجهاً مادياً، وذهب قسم منهم إلى القول إن الدين قيد على الإنسان.

5- تؤكّد الوجودية الفردية أكثر من تأكيدها الجماعة، وتبالغ في تحقيق فردية الفرد مهملاً المجتمع واحتياجاته ومتطلباته من التعليم.

المبحث السادس

الفلسفة الوضعية المنطقية (Logical Positive)

تمهيد:

تعد هذه الفلسفة حركة فكرية ظهرت في القرن العشرين أسسها مورييس شليك (M. Shlich 1882-1936) في عام 1929م، وقد ضمت عدداً من العنماء وال فلاسفة منهم رودلف كارناب (R. Carnap 1891-1970) بولزمان (L. Boltzman 1844 : 65).

وقد أطلق على جماعة فيما اسم الوضعية المنطقية، وقد كان من تقاليد هذه الجماعة إن تستند كرسي أستاذ الفلسفة إلى عالم له معرفة واسعة بفلسفة العلوم. وكانت بداية هذا التقليد عام 1895م، إذ استند كرسي الفلسفة إلى أرنست ماخ الألماني (E. Mack 1838-1916) وتسلم من بعده (شيلينج) عام 1922 الأستاذية الذي جمع بين العلوم الطبيعية والفلسفة (135: 238). واستمر هذا التقليد حتى قيام الحرب العالمية الثانية عام 1936م (320: 264) وبسبب الحرب تشتت أعضاء جماعة فيما فهاجروا إلى أنحاء مختلفة من العالم. وحملت هذه الفلسفة أسماء منها التجريبية العلمية والتجريبية المنطقية وحركة وحدة العلم، والتجريبية الحديثة والفلسفة التحليلية (197: 13) والسمات الأساسية لحركة الوضعية المنطقية تميز بالاتجاه العلمي ووحدة العلم وتأكيد الاتجاه التجريبي الوضعي والتحليل المنطقي للغة. وتحليل المعرفة ولا سيما المعرفة المتعلقة بالعلم، فضلاً عن أن المنهج المتبوع لدى تلك الفلسفة هو تحليل لغة العلم (184 : 66) وترى أن وظيفة الفلسفة هي العمل على ربط اللغة بالتجربة بربطها علمياً، وعلى صياغة الواقع الخارجي صياغة منطقية وإسقاط جميع القضايا الميتافيزيقية من ساحة التفكير وفي ساحة العلوم المختلفة من طبيعة رياضية وانسانية (135 : 238). وترتُّب كد الوضعية على وضع الأمور في عالم الواقع (وحدة مجال البحث العلمي) فإذا كانت الحالة المعروضة للمناقشة عبارة عن عبارات اللغة في مختلف مجالاتها تعد في هذه الحالة وضعيّة منطقية ومن هنا جاء اسمها (3 : 144).

تسعى الوضعية المنطقية إلى ربط اللغة بالتجربة بربطا علمياً، وصياغة الواقع الخارجي صياغة منطقية باستخدام أسلوب التحليل المنطقي الذي يطبع التفكير الفلسفى بسمات المعرفة العلمية. وهذه السمات هي: الوضوح والاتساق الداخلي ، والقابلية على الفحص ، والتكافؤ ، والدقة والموضوعية . وان بحث الوضعية المنطقية منصب على اللغة . ولما كانت لغة الحياة اليومية ملولة بالغموض واللبس فان الفلسفة تسعى إلى التمييز بين الغامض الواضح وتقوم بتحليل العلاقات بين المعاني . وهدفها من كل ذلك "القضاء نهائياً على المشكلات الزائفة والمفاهيم الخاوية والقضايا الكاذبة" (350 : 13) . ويظهر أن وظيفة الفلسفة بتطبيق طريقة التحليل المنطقي تتحدد من جانبين :

الأول : سلبي يقوم على إسقاط جميع القضايا الميتافيزيقية من ساحة العلوم المختلفة من طبيعة ورياضية واسانية .

والثاني : إيجابي يسعى إلى توضيح " مفاهيم العلوم ومناهجها والكشف عن عملية تكون المعرفة البشرية بأسرها ابتداء من معطيات التجربة (350 : 13) .

ويشرح ريشنباخ الفيلسوف النمساوي ان " الفلسفة تحليل منطقي لجميع أشكال الفكر البشري . وبذلك يتخلى الفيلسوف الجديد عن الكثير من الأشياء الفلسفية ، ولكنه يكسب الكثير من الأشياء الأخرى . مما أعظم الفرق بين علم مبني على التجارب وعلم مستمد من العقل وحده ، وما أعظم الضمان الذي تمنحه لنا تنبؤات العالم (على الرغم من محدوديتها) بالقياس إلى تنبؤات الفيلسوف الذي يدعى استبصاراً بالقوانين النهائية للكون" (315 : 265) .

وكذلك يرى رودلف كارناب أنَّ الإنسان لا يستطيع متابعة الفلسفة إلا من طريق توضيح الأفكار وعبارات العلم باستخدام التحليل المنطقي الحديث . ومن خلال ذلك يتضح أنَّ الكثير من التصورات الفلسفية لا تستوفي درجات الدقة المطلوبة ، بل إنَّ قسماً منها ينبغي إعادة تفسيره ، وبعضاً يجب استبعاده بحكم خلوه من المعنى (368 : 137) .

الفلسفة التربوية الوضعية المنطقية:

ان هدف الوضعية المنطقية من هذا التجديد لوظيفة الفلسفة يتوجه إلى إنشاء لغة منطقية واحدة لجميع العلوم الطبيعية، لأن كثيراً من القضايا العلمية يمكن أن تترجم إلى لغة ذات صبغ منطقية من غير أن تفقد معناها، ويشرط في اللغة المنطقية أن تكون دقيقة ومتينة، وان استخدام الألفاظ وترتيب القضايا يخضع لقواعد المنطق (309 : 112).

لقد حددت هذه الفلسفة اثر العقل بإيجاد النظام بين الانطباعات والأفكار. إذ أعطت أثراً للحواس أكثر من العقل (315 : 78). وترى الوضعية المنطقية أيضاً أن كلمة (عقل) تعني الشيء الذي يشعر، وحينما نقيم تصنيفاً دقيقاً يجب أن نضع الاحساسات في مستوى الظاهرة الفعلية على وفق المشاعر الأخرى. وت تكون ظاهرة العقل من المشاعر المتنوعة الخاصة بصيغتها سواء أكانت عضوية أم عقلية (221 : 43)، وبعد العقل هنا نمطاً من أنماط السلوك الذي يظهر عند محاولة رسم الطريقة المؤدية إلى هدف أو غاية (30 : 75)، وإذا لم يكن هناك انتقال من خطوة إلى أخرى تتبعها فإنه لا وجود للعقل، بمعنى الانتقال من معلوم إلى مجهول، ومن شاهد إلى غائب، ومن حاضر إلى مستقبل، ومن حادثة إلى أسباب ونتائج (130 : 28).

وترى الوضعية المنطقية أن الإنسان فيه جانب الخير والشر، وأن الدوافع الاجتماعية هي التي تبقي أثراً في توجيهه باتجاه الخير الخاص بمصلحة الفرد والجماعة (243 : 91)، وتتناول الخير والشر من خلال الخبرة الحسية، إذ تشير الوضعية إلى أن الخبرة الحيوانية تكشف عن كل الأفعال الإنسانية، وأنها غير مستهجنة تماماً أو مستحسنة كلية، وإن الجزء الأكبر من حياة البشر مملوء بأوجه النشاط المتعددة الخارجة عن نطاق الخير والشر، إذ تستغرب دعوى هوبز أن الإنسان شرير بطبعه (243 : 144).

إن الوضعية تؤمن بالحرية الأخلاقية الموجهة لا السائبة التي سرعان ما تحول إلى فوضى وتفکك. وترى أن الحرية ترتكز على شروط، أهمها عملية الاختيار والسلوك الإداري، وعدم وجود عوائق خارجية، بمعنى أن الفرد حر بقدر ما تكون حريته متفقة مع إرادته في الإطار الثقافي الذي يعيش فيه، وترتبط الحرية بالمسؤولية، فلا حرية بغياب المسؤولية، ولا مسؤولية في غياب الحرية (243 : 146).

وعلى أساس الدوافع الاجتماعية ترى الوضعية المنطقية أن الفرد يكون ممحوماً للمجتمع ، والمجتمع هو الذي يسير الفرد ويوجهه ، فهي تنظر إلى أن تكون الأخلاق ذات أساس واقعي ، وأن تكون وسائل معتمدة على الدوافع الوعائية النابعة من المجتمع ومقوماته ، وترفض الأخلاق المؤسسة على التزارات الفردية والمتمثلة في دوافع الفرد الإنساني (243 : 115) ويتم تنمية الفرد بشكل اجتماعي لا فردي بعيداً عن الانعزالية ، لأن من سمات الدوافع الاجتماعية تحقيق الخير للجماعة ، وتجاهل هذه الدوافع كمحركات ووجهات للسلوك بسبب انزعال الفرد عن آمال الجماعة الإنسانية المحيطة به والهامهم ، لانه يتحرك في ضوء دوافعه الفردية والاجتماعية على أن لا تتعارض الفردية مع الاجتماعية السامية . ويتحقق التوافق والانسجام بين الدوافع الفردية والاجتماعية تزداد ثقة الفرد بنفسه ، إذ تزداد قدرته على تحقيق سعادته الآخرين (283 : 144) .

وترى الوضعية المنطقية أن القضايا الأخلاقية والقضايا التي تشير إلى واجبات ليست قضايا صادقة أو كاذبة ، وإنما هي عبارات تصف مشاعر المتكلم وعواطفه . وهي بذلك لا تخضع لأي حساب تجريبى . وأنها غير قابلة للتعریف بلغة الواقع (323 : 128) ان قضايا الأخلاق ليس لها معنى نظري ، وإنما هي مجرد تعبير عن بعض الانفعالات . ولما كانت التجربة من مبادئ الوضعية المنطقية فإنها لا ترى أن القيم الأخلاقية ليست قضايا تجريبية . ولهذا أصبحت في نظرها خالية من المعنى فهي شبيهة بالقضايا الميتافيزيقية . وتنظر الوضعية المنطقية إلى أن التربية ترك أثراً مهماً في تثبيت القيم والأخلاق ، بارتباط مع اللذة والارتياح . لذا يشعر الفرد باستحسانها وأهميتها ، وترسخ هذه القيم أكثر إذا عرف الفرد أن المجتمع موافق عليها ، وفي الوقت نفسه تنطوي دوافع الفرد إذا عرف أن المجتمع لا يوافق عليها (242 : 90-91) .

إن الوضعيين المنطقيين بمختلف تزعماتهم يجمعون على النقاط الأربع الأساسية الآتية :

- 1 - إن مهمة الفلسفة تحليل لما يقول العلماء لا تفكير تأملي يتنهى بالفيلسوف إلى نتائج يصف بها الكون وماضيه .
- 2 - حذف الميتافيزيقيا من مجال الكلام المشروع لأن تحليل عباراتها الرئيسة تحليلاً منطقياً قد بين أنها عبارات لا معنى لها ، أي أنها ليست مدلولاً حتى يصح وصفها بالصواب والخطأ .

3- وسبق هيوم الامام الغزالى في تحليل السببية تحليلًا يجعل العلاقة بين السبب والسبب علاقة ارتباط في التجربة لا علاقة ضرورة عقلية.

4- يتفق الوضعيون المنطقيون جميـعاً على أن القضايا الرياضية، وقضايا المنطق الصورية تحصـيل حاصل ، لا تـضيف للعالم الخارجي علـماً جديـداً ، فالقضـية الرياضـية $2+2=4$ ما هي إـلا تـكرار لـحقيقة واحـدة ورمـزين مـختلفـين (135 : 283-289).

إنَّ هـدف الوضـعـية المـنـطـقـية الـقـيـام بـوظـيفـي التـركـيز والتـدـريـب لـتـمـكـن من فـهـم ما يـقـصـدـه العـلـمـاء ، ثـم توـضـيـح ما تـضـمـنـته أـقوـالـهـم من حقـائـق مـرـبـحة وـبـانـها (320 : 169) ، وـكـان لـحـرـكـة هـذـه الفـلـسـفـة من خـلـال التـحـلـيل اللـغـوي وـالـرـياـضـي اـبـلـغـ الأـثـرـ في الـابـتـاعـادـ عن الـاتـجـاهـات التـرـبـوـيـة التي نـادـتـ بها الـبـرـاجـمـاتـيـة . لـقـدـ كـانـتـ خـاصـيـتها الأـسـاسـيـةـ هيـ مـحاـولـةـ تـزوـيدـ الفـلـسـفـة بـفـتـاحـ جـديـدـ ، وـقـدـ أـخـذـ هـذـاـ المـفـتـاحـ الجـديـدـ نـقـطـةـ اـنـطـلـاقـهـ منـ الفـشـلـ الذـيـ أـحـسـ بـهـ الـكـثـيـرـونـ فـيـ عـجـزـ الفـلـسـفـةـ بـعـدـ قـرـونـ مـنـ الجـهـدـ الـمـبـذـولـ ، لـتـحـقـيقـ أيـ اـنـفـاقـ مـتـجـمـعـ حـولـ مشـاكـلـهاـ الأـسـاسـيـةـ . وـقـدـ أـدـىـ اـعـتـمـادـهـمـ عـلـىـ عـبـارـاتـ الـحـقـائـقـ التـجـرـيـيـةـ ، وـالـعـبـارـاتـ المـنـطـقـيـةـ أوـ الـرـياـضـيـةـ التيـ يـكـنـ اـعـتـمـادـهـاـ بـالـجـمـعـ إـلـىـ تـحـدـيدـ الـفـلـسـفـةـ بـالـعـبـارـاتـ الـعـلـمـيـةـ ، وـقـدـ بـدـأـ التـحـلـيلـ الـلـغـويـ بـفـرـضـ حـدـودـ مـشـابـهـةـ عـلـىـ الـفـلـسـفـةـ (241 : 211).

يـنـظـرـ الـوـضـعـيـونـ الـمـنـطـقـيـونـ إـلـىـ التـرـبـيـةـ عـلـىـ أـنـهـاـ فـرـعـ عـلـمـيـ يـسـتـعـمـلـ الـلـغـةـ الـإـحـصـائـيـةـ وـالـأـجـرـاءـاتـ التـجـرـيـيـةـ فـيـ قـبـولـ أـيـ نـظـرـيـةـ أوـ مـارـسـةـ تـرـبـيـةـ (310 : 115) . وـيـعـتـقـدـ شـلـيكـ أـنـ التـرـبـيـةـ عـمـلـيـةـ تـعـدـيلـ لـدـوـافـعـ الـفـرـدـ ، وـخـلـقـ إـنـسـانـ خـيـرـ مـنـ إـنـسـانـ شـرـيرـ ، وـهـيـ فـيـ الـوقـتـ نـفـسـهـ عـمـلـيـةـ اـكـتسـابـ الـفـرـدـ دـوـافـعـ جـديـدـةـ تـسـعـىـ إـلـىـ تـنـمـيـةـ الـقـيمـ الـعـرـفـيـةـ لـدـىـ الطـالـبـ مـنـ خـلـالـ تـحـوـيلـ الـقـيمـ الـانـفعـالـيـةـ إـلـىـ قـيمـ مـعـرـفـيـةـ ، وـالـىـ تـحـقـيقـ سـعادـتـهـ فـيـ ضـوءـ الـمـجـتمـعـ (315 : 196) . وـتـهـدـيـفـ الـوـضـعـيـةـ الـمـنـطـقـيـةـ إـلـىـ بـرـمـجـةـ قـسـمـ مـنـ الـمـوـادـ الـدـرـاسـيـةـ . وـتـعـتـقـدـ أـنـ الـأـهـدـافـ التـرـبـيـةـ تـقـعـ ضـمـنـ الـمـادـةـ الـدـرـاسـيـةـ (302 : 542) وـتـهـدـفـ أـيـضـاـ إـلـىـ إـكـسـابـ الـفـرـدـ دـوـافـعـ جـديـدـةـ ، وـتـرـىـ أـنـ ذـلـكـ لـاـ يـتـحـقـقـ إـلـاـ مـنـ طـرـيقـ الـخـبـرـةـ الـحـسـنـةـ الـمـسـتـمـرـةـ ، وـأـنـ تـسـعـىـ التـرـبـيـةـ بـكـلـ مـاـ تـوـفـرـ لـهـاـ مـنـ إـمـكـانـيـاتـ إـلـىـ تـحـوـيلـ الـقـيمـ الـانـفعـالـيـةـ عـنـدـ الـطـالـبـ إـلـىـ قـيمـ مـعـرـفـيـةـ (184 : 66) وـتـهـدـفـ إـلـىـ النـموـ الـعـقـليـ وـالـاجـتمـاعـيـ لـلـفـرـدـ اـيـضـاـ . وـعـلـىـ الـمـعـلـمـ أـنـ يـشـجـعـ الـتـلـمـيـذـ ، وـأـنـ يـنـمـيـ لـدـيـهـ الـاتـجـاهـ الـعـلـمـيـ وـالـانـفتـاحـ الـعـقـليـ ، وـأـنـ يـعـوـدـهـ عـلـىـ عـدـمـ إـصـدارـ أـحـكـامـ اـتـخـاذـ قـرـاراتـ قـبـلـ جـمـعـ الـمـعـلـومـاتـ الـضـرـورـيـةـ الـلـازـمـةـ عـنـ الـمـوـضـوعـ (135 : 238).

لقد سعت المنطقية إلى برمجة المواد الدراسية على شكل تعليم آلي ، ونظرت إليه على أنه نوع من التعليم الذاتي ، وبذلك فإنها تقف وراء هذا النوع من التعليم لأنها بتقديراتها أنوذج من السلوك التعليمي الذي يمكن التتحقق من صحته تجريبياً . وعلى هذا الأساس رأت أن المواد الدراسية التي يمكن برمجتها مواد مقبولة في المنهج الدراسي أما المواد التي لا يمكن برمجتها فهي مواد مرفوضة (196 : 315) . ويرى الوضعيون المنطقيون أنه من الضروري أن تكون طرائق التدريس تطبيقاً أوسع للطائق العلمية في معالجة المشكلات التربوية معالجة علمية (239 : 135) ، وأن تسعى طريقة المعلم في التدريس إلى وضع تعريفات لكل المصطلحات الأساسية ، وأن يحدد طريقه في التدريس في ضوء سلوك محدد ، وأن تكون حجرة الدراسة معملاً ، وأن يحدد سلسلة الحركات التي يتكون منها التدريس ، ويعين سلسلة الخطوات الضرورية لإحراز النجاح (115 : 310) ، وعلى المدرسة أن تستخدم منهج التحليل المنطقي (67 : 184) وتحدد نظرية الوضعيين المنطقيين إلى الطالب على أنه مجموعة دوافع ، وأن هذه الدوافع محور سلوكه ولذلك وجد المنطقيون أن معرفة هذه الدوافع ستسهل عمل المدرسة وتساعدها على تحقيق وظيفتها (211 : 241) ، وأن عملية إكساب الطالب دوافع جديدة تتحققها الخبرة الحسية المستمرة . وتعتقد المنطقية أن دوافع الطالب مرنة لا جامدة ، وقابلة للتتعديل والتغيير والتطور والنمو بحسب المواقف الثقافية والاجتماعية والخلقية التي يمر بها ، وترى أن دوافع الطالب تتباين بحسب استعداداته الطبيعية وتربيته وخبرته (67 : 184) .

تلخيص واستنتاج :

من العرض الآنف الذكر للوضعية المنطقية تتضح المبادئ الأساسية لهذه الفلسفة على النحو الآتي :

- 1- رفضت الوضعية المنطقية جميع الأسئلة الفلسفية المتعلقة بالمتافيزيقيا أو المعرفة أو الأخلاق لأن اهتمامها انصب على التحليل المنطقي فقط .
- 2- كل شيء لا يخضع للتجربة والتحليل غير معترف به عند الوضعية المنطقية بما فيه الإنسان لأنها قضايا خالية من المعنى .

- 3- أكدت هذه الفلسفة أن وظيفة الفلسفة وعملها هو تحليل المعرفة ، لاسيما المعرفة المتعلقة بالعلم ، وأكّدت أن المنهج المتبّع هو تحليل لغة العلم .
- 4- أكدت الوضعيّة المنطقية الاتّجاه العلمي ووحدة العلم .
- 5- التربية فرع علمي يستعمل اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أي نظرية أو ممارسة تربوية .
- 6- تهدف الوضعيّة المنطقية إلى برمجة قسم من المواد الدراسية ، على أن تقع الأهداف ضمن المادة الدراسية ، وتهدّف إلى إكساب الفرد دوافع جديدة وصولاً إلى النمو العقلي والاجتماعي للفرد .
- 7- المواد التي يمكن برمتّجتها مواد مقبولة في المنهج الدراسي ، واستخدمت الوضعيّة المنطقية مناهج التحليل في المجال التربوي .
- 8- الطالب مجموعة دوافع ، وأن هذه الدوافع محور سلوكه .
- 9- يعمل المعلم في الوضعيّة المنطقية على إثارة دوافع طلابه وإشباعها ، وتقديم المعلومات باسلوب منطقي .
- أما أهم الانتقادات الموجّهة لهذه الفلسفة فتبدو في تناولها اللغة ، فهي تستعمل اللغة بشكل نظري متزمت وبلاوعي . ويظهر أن افتراضاتها قد أسرفت بالبساطة أكثر مما يجوز لها ، ومناهجها شديدة التفصيل لكي تتناولها في نجاح اللغات ، فإذا ما حصرنا في تحليل اللغات الانموذجية المصطنعة وحدتها أدى ذلك إلى تضييق مواد النتائج أيضاً (542 : 302)، وقد وجد فلاسفة التربية صعوبة كبرى في استعمال هذا الاتّجاه لحل مشكلات المدرسين .

الفصل الثالث

الفلسفة التربوية الإسلامية

المبحث الأول: فلسفة التربية في الإسلام.

المبحث الثاني: نماذج من السلف الصالح.

النموذج الأول: أبو حنيفة.

النموذج الثاني: الغزالى.

النموذج الثالث: ابن رشد.

المبحث الأول

فلسفة التربية في الإسلام

تمهيد:

ان القرآن الكريم هو الاطار النظري في الاسلام، والحديث النبوى (السنة) ترجمته الحية الى واقع عملى . فالقرآن الكريم يحدد الاطار النظري لفلسفة الحياة في المجتمع الإسلامي ، ويحدد فلسفة التربية فيه ، والحديث النبوى الشريف يحدد البرامج الالازمة لتنظيم حياة الانسان ويصفها في هذا المجتمع (89 : 205). ان القرآن الكريم هو كتاب الدين الإسلامي ، وهو الوحي المنزل من عند الله ، ولذلك فالقرآن ليس كتابا او عملا فلسفيا فهو " لا يستخدم طرق الاكتساب الفلسفى ، فضلا عن كونه لا يتبع كذلك طرق التعليم التي يتبعها الفلاسفة وهي طرائق المنهج العقلي ، التي تقوم على التعريف والتقطيع والبرهنة والاعتراضات والاجابات ، وهي كلها متلاحمة بغير جدال ، ولكنها لا تؤثر الا على جانب واحد من النفس ، هو الجانب العقلي ، في حين ان للقرآن منهجه الذي يتوجه الى النفس باكملها . فهو يقدم لها غذاء كاملا يستمد منه العقل والقلب كلاهما نصبا متساويا " (14 : 273). والقرآن الكريم هو الاصل الاول للدعوة الربانية والانسانية الذي نزل منجما على قلب النبي محمد ﷺ وعلى مدى ثلات وعشرين سنة . ولم يكن القرآن الكريم مجرد مواعظ اخلاقية او مجرد تاريخ انزل ليعبر عن القرون الماضية ، واما هو كتاب انساني واخلاقي وعملي ، وضع الخطوط الرئيسية للوجود كله . فهو كتاب الكون منذ نشأته الى فنائه . (50 : 229).

إن القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف هما المصادران الاساسيان لكل التصورات الاسلامية (العقيدة) ، ومنهما يتضح ان " القانون الاسلامي الهي ، مصدره الله فيما ينص عليه من كتاب او حديث ، وليس لأية سلطة حق في مخالفتها ولا الخروج على ما ورد في نصوصها " ، (229 : 234) وقضايا فلسفية عن طبيعة الكون والانسان وعلاقتها بالبيئة الطبيعية والاجتماعية التي ينشأ فيها ، يحددان وهما (القرآن والسنة) نظاما للقيم والتعامل التي تبين

الخير والشر والفضيلة في حياة الافراد والتنظيمات الاجتماعية وطرق التفكير والاحساس . وان المعرفة الاسلامية تدور حول جميع المعارف والعلوم والانسانيات والآداب التي يمكن ان تعين المسلمين على معرفة مثلهم واهدافهم (42 : 265) ، ويقدم القرآن الكريم عقيدة دينية واضحة ، وهذه العقيدة هي فلسفة الحياة بالنسبة للMuslimين ، إذ إن "العقيدة الدينية هي فلسفة الحياة بالنسبة الى الام التي تدين بها ، وانها لاتعارض الفلسفة في جوهرها " خاصة " ، وان الفلسفة تصلح للاعتقاد ، مثلما تصلح العقيدة للفلسفة " (7 : 198) ، والقرآن مشتمل على جميع العناصر الاسلامية للفلسفة الدينية : اصل الانسان ومصيره ، واصل العالم ومصيره ، ومبادئ السبب والغاية ، وافكار عن النفس وعن الله " (15 : 273) . لقد كان التكامل في نظرته للمعرفة الواردة في الآيات القرآنية ذا اثر كبير واضح في حركة الفلسفة ، وتاج العلماء من السلف الصالح . فقد انتجت هذه المعرفة في العلوم المتعددة منها العلوم العقلية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء والمنطق ، فضلا عن علوم الدين كالعقيدة والتفسير والحديث والفقه .

إن القرآن الكريم هو بعد ذلك الاصل في تشريع الاحكام لانه تنزيل من حكيم حميد " وقد نقل اليانا نقالا متواترا فكان مقطوعا به ، والسنّة وحي من عند الله بمعناها الى النبي (دون لفظها) ، وقد نقل بعضها اليانا نقالا متواترا فكان مقطوعا به ، والكثير منها لم ينقل اليانا نقالا متواترا فكان مظنونا " (18 : 6/1) . والحديث الشريف " فيه بيان للكتاب على ما في الكتاب ، وفيه بيان لمجمل الكتاب ، وفيه ما بين رسول الله فيما ليس فيه نص كتاب " (33 : 207) .

إن عمل الحديث النبوى الشريف ينقسم على ثلاثة اقسام :

الاول : الحاق امر لم ينص عليه في القرآن بامر نص عليه فيه لاشتراكيهما في علة الحكم ، وهذا ما يعرف باسم القياس .

الثاني : تفصيل ما اجمل في القرآن وبيان احكامه وما يتعلق به كالصلة مثلا ، فقد جاء الامر بها في القرآن مجملًا في مثل قوله تعالى «فاقيموا الصلاة» إذ لم يبين كيفيتها واحكامها ، والسنّة هي التي قامت بتفصيل هذا المجمل وبيان احكامه . وهكذا الصيام والزكاة والحج ونحو ذلك مما اجمل في القرآن ، وقامت السنّة بتفصيله ، ولو لا ذلك لتعطلت شعائر الاسلام وما فهمت احكامه .

الثالث: الاستقلال ببعض الاحكام والاتيان بامور زائدة على ما في القرآن ولا سيما مجال الاخلاق وابواب الحلال والحرام كتحريم الحمر الاهلية، وتحريم الجمع بين المرأة وعمتها في الزواج (205 : 91).

الوجود في القرآن الكريم :

لقد تضمن القرآن الكريم كثيراً من القضايا الفكرية والفلسفية مثل تنزيه الله عن كل شبهة، ومدى اتصافه تعالى بصفات قدية زائدة على ذاته العلية، والایمان بالقضاء والقدر، وفكرة الجبر والاختيار في افعال العباد، وطبيعة الروح ومصيرها . . . الى غير ذلك من القضايا العقائدية والفكرية التي تضمنها القرآن الكريم، التي اصبحت فيما بعد مجالاً للجدل الفكري والنقاش الفلسفي . فقد تضمن القرآن الكريم الكثير من الآيات التي دعت الى النظر الى الموجودات ووصفها بالعقل من جهة دلالتها على الصانع . وهذا هو عين التفكير الفلسفي ومن هذه الآيات :

- قوله تعالى: «فَاعْتَبِرُوا يَا أُولَئِكَ الْأَبْصَارِ» (سورة المشر آية 2).
- قوله تعالى: «إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَآخْتِلَافِ النَّيلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولَئِكَ الْأَلْبَابِ» (سورة آل عمران آية 190).
- قوله تعالى: «أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ • وَالْأَرْضَ مَدَدَنَاهَا وَأَنْقَبَنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَثَنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ رُزْقٍ بَهِيجٍ • تَبَصِّرَهُ وَذِكْرَهُ لِكُلِّ عَبْدٍ مُنْتَبِبٍ» (سورة ق آية 6-8).
- قوله تعالى: «وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُؤْمِنِينَ (وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبَصِّرُونَ» (سورة الذاريات آية 20، 21).

ومن الآيات الداعية الى معرفة الله تعالى وما له من صفات الكمال والجلال ، وانه الواحد الذي لا شريك له في ملكه ولا شبيه له في ذاته ، وفي صفاته ، وانه الخالق المستحق للعبادة دون غيره قوله تعالى: «قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (اللَّهُ الصَّمَدُ • لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُوْلَدْ • وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُواً أَحَدٌ» (سورة الاخلاص) ، وقوله تعالى: «اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سَنَةٌ وَلَا نُوْمٌ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ» (سورة البقرة آية 255) ، وقوله تعالى: «هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ

إِنَّا هُوَ عَالَمُ الْفَقِيرُ وَالشَّهَادَةُ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ ۝ هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَالِ
 الْقَدُوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَمِّينُ الْعَزِيزُ الْجَبَارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يَشْرُكُونَ ۝ هُوَ
 اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ
 الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ۝ (سورة الحشر آية 22-24)، وقوله تعالى: «لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ
 الْبَصِيرُ» (سورة الشورى آية 11)، وقوله تعالى: «ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ
 فَاعْبُدُوهُ» (الأنعام آية 102).

لقد جاء الإسلام بالذروة في المعرفة الالهية إلا أنه قد جاء بالتوحيد ذاته الذي جاء به نوح وابراهيم وموسى وعيسى، وبالعقيدة ذاتها والكلمة ذاتها وهي (لا إله إلا الله) (297 : 82). وفي الحديث الشريف قال رجل يا رسول الله أي الذنب أكبر عند الله ؟ قال : ان تدعوا لله ندا وهو خالفك (11 : 9/2) وفي الحديث القدسي قال رسول الله ﷺ : " قال الله عز وجل : ومن اظلم فمن ذهب بخلق كخلقي فليخلقوا ذرة او ليخلقوا حبة او شعرة " (11 : 9/198). وقال رسول الله ﷺ : " ليس احد او ليس شيء اصبر على اذى سمعه من الله ، انهم ليدعون له ولدا ، وانه ليغافهم ويرزقهم " (11 : 8/31). والله في الإسلام كما ورد في القرآن الكريم ، واحد ليس كمثله شيء ، خالق مبدع يحسن الإنسان المسلم بخلقه وابداعه ويعيده وهو يعمل وهو يفكـر . فالإسلام عندما اراد " تصحيح العقيدة ، اراد ايضاً تصحيح السلوك وتوجيه العمل ، ففساد العقيدة يعني فساد السلوك " (254 : 245).

إن الإيمان بالله هو أساس كل ما عداه ، ولذا نجد مذكورة في القرآن في آيات تزيد على (763) آية فلا تكاد تخلو سورة من السور من اسم الله ، بل يتكرر ذكره لها أكثر من مرة في الآية الواحدة ، ونصت آيات القرآن على " ما وضعيه سبحانه من أسماء وصفات تمثل ذاته وقدرته وحكمته وكل ما يليق به . وكان منها : الواحد ، الاصمد ، القدوس ، الحي ، القيوم ، الغني ، الاول ، الآخر . ومنها : الخالق ، البارئ ، المصور ، البديع ، القادر ، الولي ، المحافظ . ومنها : رب ، رحمن ، رحيم ، رؤوف ، ودود ، لطيف ، حليم ، رزاق ، وهاب " (267 : 25) . وهو بذلك يؤكد على " سمة رئيسة تمتاز بها العقيدة الإسلامية ، وهي الوحدانية ، القاعدة التي يقوم عليها التصور الإسلامي ، والتي يتبشّق عنها منهج الإسلام للحياة كلها . ففي هذا التصور ينشأ الاتجاه إلى عبودية الله ، فلا يكون الإنسان عبداً إلا لله ، ولا يتجه بالعبادة إلا لله ، ولا يلتزم بطاعة إلا لله " (180 : 3/276).

إنَّ الإيمان بالله، والاقرار بوجوده، والاعتراف باطلاعه على اعمال العباد، وخشية المؤمن جزاء الله العادل على ما يرتكب من خير أو شر هو حجر الزاوية في التربية الإسلامية. ولذلك قيل رأس الحكمة مخافة الله، ولا يلبث الصبي المسلم بعد رسوخ العقيدة في نفسه ان يسلك بوحى من ضمير فيميز الحلال من الحرام، وان يقبل على الخير ويبتعد عن الشر، وان يعمل على البر بأهله ومساعدة الضعيف واطعام اليتيم والمسكين، ثم لا يقف في دائرة العمل عند حد نفسه، بل يتتجاوز ذلك الى المجتمع بأسره بحسب القاعدة الإسلامية: "الامر بالمعروف والنهي عن المنكر". فما يميز التربية الاسلامية في جوهرها هو "هذا الضمير المستمد من مخافة الله بعد معرفته حق المعرفة، حتى يصبح سلوك المسلم صادراً عن وحي الضمير في السر والعلانية" (78 : 12).

اما عن نظرة الفلسفة الاسلامية للكون فان الكون يشمل كل ما خلق الله، وما يقع عليه اسم شيء من اجناس من اخبار لا يحصرها العدد ولا يحيط بها الوصف (35 : 2 / 106). وهذا يعني انه يشمل كل شيء من احياء وجمادات، وعوالم روحية، وغير ذلك ما لا يعلمه الا هذه القوة المختلفة ليست منفصلة عن بعضها. انها اجزاء تؤلف وحدة متكاملة متراكبة (80 : 208). وتشمل مكونات الكون ما هو كائن امام الانسان يدركه بحواسه، وما هو كائن غير مدرك بحواسه وهو كثير، لا يمكن ان يدركه او يقيسه، ولا يعيي القرآن ان يدرك العقل البشري ما هو كائن وينكر ما ليس بكائن، اذ هو كائن بتقرير الله. والعقل البشري يسقط احترامه "حين يدعُّي انه يعلم كل شيء وهو لا يعلم نفسه، ولا يدرك كيف يدرك المدركات" (212 : 81).

يقسم القرآن الوجود على نوعين: الأول هو عالم الشهادة، هو ذلك العالم المحسوس او عالم الملائكة المشهود او هذه الطبيعة والكون والسموات والارض واداة معرفته الاجمالية والتفصيلية. والثاني هو عالم الغيب وطريق معرفته الكشف الروحي ، والوحى اكمل اشكاله واروعها (71 : 81). وهناك الكون وما فيه من آيات وهذا الكون له مدبر يدبر امره، واليه يرجع الامر كله وهو على كل شيء قادر. ويعدد القرآن الوان من اجزاء الكون الا انها لا تنفصل بعضها عن بعض، بل تأتي في صورة متكاملة فتأتي السموات والارض، وتأتي مخلوقات الارض المتنوعة.

يقول الله تعالى : «ولَقَدْ خَلَقْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعَ طَرَائِقَ وَمَا كُنَّا عَنِ الْخَلْقِ غَافِلِينَ» (سورة المونون آية 17). «إِنَّا أَنْتَمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمِ السَّمَاءَ بَنَاهَا وَرَفَعَ سَمْكَهَا فَسَوَاهَا» (سورة النازعات آية 27-28). «إِنَّا زَيَّنَاهَا بِزِينَةِ الْكَوَافِيرِ وَحَفَظْنَا مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ مَارِدٍ لَا يَسْمَعُونَ إِلَى الْمَلَأِ الْأَعْلَى وَيَقْذِفُونَ مِنْ كُلِّ جَانِبٍ» (سورة الصافات آية 6-8) «وَلَقَدْ جَعَلْنَا فِي السَّمَاءِ بُرُوجًا وَزَيَّنَاهَا لِلنَّاظِرِينَ وَحَفَظْنَاهَا مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ رَجِيمٍ» (سورة الحجر آية 6-7). «وَلَقَدْ زَيَّنَاهَا بِمَصَابِيحَ وَجَعَلْنَاهَا رُجُومًا لِلشَّيْاطِينِ» (سورة الملك آية 5) «أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ» (سورة ق آية 6). «خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهُ» (سورة لقمان آية 10) «الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طَبِيعًا مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوْتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ» (سورة الملك آية 3). وهناك الكثير من الآيات تدور في ذلك هذا المعنى . والسماء على قول العلم هي "الكرة الكونية الجامدة لكل الأفلак والنجموم في مجرتنا أي في حدود عالمنا المادي " (10: 256)، وهذا التفسير يعني ان السماء هي التي تعلو فوق رأس الانسان وما تحتويه من اجرام، مما لا يحصيه عدد، وقد نصت الآيات "السماء الدنيا التي زينها الله بزينة الكواكب أي بمحاصيلها . اما السموات السبع فهي بذلك خارج نطاق الوجود التكتوني طالما عبرت هذا الموجود بال موجودات التي فيه " (46: 321) خلقت في تناسق مع وضع الارض يمكن اراد الله يوم خلقها كي تؤدي دورها في هذا الكون المتمثل بالضياء واعطاء الطاقة للکائنات الحية وغيرها ويستطيع الانسان ان يحسب بها حساباته الفلكية ، الايام والشهور والسنين ، ومن ثم يمكنه ذلك من تنظيم مسار حياته «وَلَقَدْ زَيَّنَاهَا بِمَصَابِيحَ» (خلق هذه النجموم لثلاث) جعلها زينة للسماء ورجوها للشياطين وعلامات يهتدى بها " (11: 130 / 4) فمن تأول بها واضاع نصيبه ولا علم له به " ويمكن رؤية وضع الشمس والقمر من الحديث الشريف . وهذه اسماء لها وظيفتها القريبة والمتصلة بالانسان مباشرة في امور حياته اليومية الى جانب اتصالها به من بعيد ، فقد لا يحسه الامن تأمل «أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَلَكَهُ يَنَابِيعَ فِي الْأَرْضِ ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِ زَرْعًا مُخْتَلِفًا أَلْوَانَهُ ثُمَّ يَهْبِطُ فَتَرَاهُ مُصْنَفًا ثُمَّ يَجْعَلُهُ حُطَامًا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرًا لِأُولَئِكَ الْأَنْبَابِ» (سورة الزمر آية

(21) «أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةُ بِقَدْرِهَا» (سورة الرعد آية 17) «وَاللَّهُ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَحْيَنَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ فِي ذَلِكَ نَذِيرًا لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ» (سورة النحل آية 65).

ثانياً: الأرض :

«الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُّلًا وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْ نِبَاتٍ شَتَّى» (سورة طه آية 53)، «الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَجَعَلَ لَكُمْ فِيهَا سُبُّلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ» (سورة الزخرف آية 10)، «وَالْأَرْضَ مَدَدَنَاهَا وَالْقَيْنَانِ فِيهَا رَوَاسِيٌّ وَأَنْبَتَنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ» (سورة الحجر آية 19)، «وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ بِسَاطًا وَلَتَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُّلًا فِجَاجًا» (سورة نوح آية 19 - 20)، «وَالْأَرْضَ مَدَدَنَاهَا وَالْقَيْنَانِ فِيهَا رَوَاسِيٌّ وَأَنْبَتَنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ» (سورة سورة ق آية 7). هذه الآيات وغيرها قررت ان الله خلق الأرض وكيفها وجعلها صالحة للحياة . يقول الله تعالى : «اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ الْأَمْرُ بِيَنْهُنَّ لِتَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْمًا» (سورة الطلاق آية 12).

فالارض جزء من الكون ينشأ عليها الانسان ويتلقي التربة وسط عدد من المخلوقات من الظواهر الكونية ، ويقوم الانسان بعمله على الارض بحسب تصور الاسلام وما حدد له " من اخذ شيئاً من الارض بغير حق خسف به يوم القيمة الى سبع ارضين " (11 : 129).

ومنه تبين ارتباط الارض بالشمس ، وان هناك حدوداً رفيعة لدوران الارض حول الشمس . وقد خلق الكون على وفق قانون ثابت ونظام محدود ينشأ عنه نظام السنة الى اثنى عشر شهراً، فكل مخلوق مسير لما خلق له في الكون ، وقد يرسل الله الرياح الى الارض وهي تأتي الارض بامر الله ، ولها عملها بحسب ارادته . وبروى عن الرسول ﷺ قوله : (انصرت بالصبا واهلكت عاد بالدبور) (18 : 7/ 110). والصبا والدبور هي من اسماء الرياح ، ويقول ابن بطال : "وفي هذا الحديث تفضيل بعض المخلوقات بعضها عن بعض ، وفيه اخبار المرء عن نفسه بما فضلته الله به عن سبيل التحدث بالنعمة لا على الفخر ، وفيه الاخبار عن الام الماضية واهلاتها " (18 : 7/ 110). وتعطي هذه التصورات للكون في الحديث الشريف ما في الدعوة الى العلم والفهم والادراك ، والبحث في امور الارض وما

بداخلها من اسرار ، ووضع الارض في الكون . اما الهدف التربوي من ذكر الكون في القرآن والحديث فيعود إلى ما يأتي :

- 1- تعريف الانسان بالله معرفة حقة ، والمعروفة الحقة يجب ان تكون قائمة على رؤية العين مع التفكير بالفعل . ولكن محال في ان ترى الله ، ولذلك يجب ان يلتجأ بالأثار التي يستدل بها العقل على من صدرت عنه ، ثم ليطمئن القلب اخيراً (288 : 52-53) .
- 2- الدعوة الى النظر والتأمل والتدبر في مخلوقات الله ، ولذلك نجد في القرآن الكريم بعض آيات الكون مما يدل على الدعوه للنظر والتأمل ، وذلك بقوله تعالى : «إِنَّ فِي
ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ» (سورة النحل آية 67) .
- 3- ان يصرف الانسان عبادته لله وحده وذلك لانه سخر الكون له وهو مسبح لله في تسخيره هذا ، والانسان يجب ان ينساق مع الكون تسبيحا وعباده ، وان يكون رسولًا لاستغلال قوى الكون وان يشكر الله تعالى على هذه النعم .

ثالثاً : الإنسان :

الانسان لغة من الناس " والانس بفتحتين جماعة من الناس " ، " والانيس الذي يستأنس به " ، و " الانسان من الناس اسم جنس يقع على الذكر والاثني والواحد والجمع " (5 : 25) . ومثلثاً عمل القرآن الكريم وال الحديث النبوى الشريف على استقامة فكرة الله ، عمل على استقامة فكرة الانسان ايضاً ، بل لعل فكرة الله كانت الفكرة الام ومن حولها فكرة الاسلام عن الانسان حيث تتضح الاصول النفسية القريبة في الاسلام و حول هذه الفكرة دارت تلك الاصول الفكرية للمفكرين (219 : 154) .

والقرآن الكريم كتاب الانسان ، فالقرآن كله اما حديث للانسان او حديث عن الانسان (323 : 33) ، فيه فلسفة كاملة عن الانسان ماهيته و خلقه و طبعه . ولقد كرم الله الانسان فجعله خليفة في الارض ، وهذه الخلافة هي الزاوية في العقيدة الإسلامية ، وخلاصتها ان الانسان هو سيد هذه الارض بأمر خالقه . ويحتل الانسان المنزلة الثانية بعد الله سبحانه وتعالى خالقه و خالق الكون ، ومدبر الامر كله ، وقد اراد له ذلك يوم خلقه (212 : 89) . ولقد سخر الله للانسان كل ما في السموات والارض ، وذلك لانه هو

ال الخليفة وفي هذا يقول تعالى : «وَإِذْ قَاتَ رَبُّكَ الْمَلَائِكَةَ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَاتَلُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدَّمَاءَ وَنَحْنُ نَسْبِحُ بِهِمْ دِرْكًا وَنَقْدِسُ لَكَ قَاتَلَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ» (سورة البقرة آية 30) ولذا مكان الانسان في القرآن الكريم " هو اشرف مكان له في ميزان العقيدة ، وفي ميزان الخليقة التي توزن بها طبائع الكائن بين عامة الكائنات " (195 : 374).

وكانت اراده الله بان يخلق الانسان في " اصل الحياة كلها من طين هذه الارض ، ومن عناصره الرئيسة التي تمثل بذاتها في تركيب الانسان الجسدي وتركيب الاحياء اجمعين " (185 : 2138). ثم كانت النفخة العلوية التي ميزته من سائر الاحياء ، ومنحته خصائص الانسانية التي افردت منه نشأته عن كل الكائنات الحية ، فسلك طريق غير طريقها ، فقد الابداء ، بينما بقيت هي في مستواها الحيواني لا تتعاده . (185 : 2139/14/4). ثم ان الله سبحانه وتعالى اعطاه سراً من اسراره ، وهو القدرة على الرمز بالاسماء للسميات . وحين اظهر الانسان هذه القدرة امر الله تعالى الملائكة بالسجود لأدم وامتنع ابليس وحلت به اللعنة . (25 : 274).

رابعاً: الطبيعة الإنسانية :

ينظر الاسلام الى الطبيعة الانسانية نظرة كافية شاملة ، ويرفض الاسلام نظرة بعض الفلسفات التي تنظر الى الانسان نظرة جزئية ، والتي تركز في مفهومها على جانب معين او شطر معين من شخصية الانسان . فتركز على الجانب الجسماني او المادي منه مثلما هي الحال عند الماديين والحسينين ، او تركز على الجانب العقلي فيه مثلما هو الحال عند العقليين ، او تركز على جانب الالهام مثلما هو الحال عند الروحيين وعند بعض المتصوفين . (229 : 103). لقد عبر القرآن الكريم عن الطبيعة الانسانية بالفاظ متعددة ومختلفة الدلالة ، ولكنها في مجموعها ترسم صورة متكاملة وواضحة لها ، والالفاظ التي استخدمها القرآن في تعبيره البلاغي المعجز هي : الانسان ، النفس ، الروح ، البشر ، الانس . ولقد ورد لفظ الانسان في المواطن الآتية : «وَكُلُّ إِنْسَانٍ أَنْزَلْنَاهُ طَائِرَةً فِي عَنْقِهِ» (سورة الاسراء آية 13) ، «يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخَلُقَ الْإِنْسَانَ ضَعِيفًا» (سورة النساء آية 28) «وَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ الضُّرُّ دَعَانَا لِجَنْبِهِ أَوْ قَاعِدًا أَوْ قَائِمًا كَشَفْنَا عَنْهُ ضُرَّهُ مَرَّ كَانَ لَمْ يَدْعُنَا إِلَى ضُرُّ مَسْئَهُ» (سورة يونس آية 12)

«وَلَئِنْ أَذَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنَّا رَحْمَةً ثُمَّ نَزَعْنَاهَا مِنْهُ إِنَّهُ لَيَوْسُوسُ كَفُورٌ» (سورة هود آية 9)، «وَأَتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعْدُوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَارٌ» (سورة ابراهيم آية 34)، «خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُبِينٌ» (سورة النحل آية 4)، «وَيَدْعُ الْإِنْسَانَ بِالشَّرِّ دُعَاءً بِالْخَيْرِ وَكَانَ الْإِنْسَانُ عَجُولًا»، (سورة الاسراء آية 11) «وَكَانَ الْإِنْسَانُ كَفُورًا»، (سورة الاسراء آية 67)، «وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الْإِنْسَانَ أَعْرَضَ وَنَأَى بِجَانِيهِ وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ كَانَ يَرْوُسَا»، (سورة الاسراء آية 83)، «قُلْ نَوْأَنْتُمْ تَمْلِكُونَ خَرَائِنَ رَحْمَةٍ رَبِّي إِذَا نَأْمَسْكْتُمْ خَشِيشَةَ الْإِنْفَاقِ وَكَانَ الْإِنْسَانُ قَتُورًا» (سورة الاسراء آية 100)، «وَلَقَدْ صَرَقْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنَ لِلنَّاسِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا» (سورة الكهف آية 54)، «وَيَقُولُ الْإِنْسَانُ أَدِدَا مَا مِنْ لَسْوَفَ أَخْرَجَ حَيَاً وَأَوْلَا يَذْكُرُ الْإِنْسَانُ أَنَا خَلَقْنَاهُ مِنْ قَبْلٍ وَلَمْ يَكُنْ شَيْئًا» (سورة مرمر آية 66-67)، «خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَجَلٍ سَأِرِيكُمْ آيَاتِي فَلَا تَسْتَعْجِلُونَ» (سورة الانبياء آية 37)، «وَهُوَ الَّذِي أَخْيَاكُمْ ثُمَّ يُمْيِتُكُمْ ثُمَّ يُحِيِّكُمْ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَكَفُورٌ» (سورة الحج آية 66)، «وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدِيهِ حُسْنَاتِهِ» (سورة العنكبوت آية 8)، «وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ» (سورة المؤمنون آية 12)، «وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدِيهِ»، (سورة لقمان آية 14)، «إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلُنَّهَا وَأَشْفَقْنَاهُ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا» (سورة الاحزاب آية 72)، «أَوْلَمْ يَرَ الْإِنْسَانُ أَنَا خَلَقْنَاهُ مِنْ نُطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُبِينٌ» (سورة يس آية 77)، «فَإِذَا مَسَ الْإِنْسَانَ ضُرُّ دُعَائِنَا ثُمَّ إِذَا خَوَلْنَاهُ نِعْمَةً مِنَا قَالَ إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَى عِلْمٍ» (سورة الزمر آية 49)، «لَا يَسْأَمُ الْإِنْسَانُ مِنْ دُعَاءِ الْخَيْرِ وَإِنْ مَسَهُ الشَّرُّ فَيَرْوُسُ قَنُوطًا» (سورة فصلت آية 49)، «وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الْإِنْسَانَ أَعْرَضَ وَنَأَى بِجَانِيهِ» (سورة فصلت آية 51)، «وَجَعَلُوا لَهُ مِنْ عِبَادِهِ جُزْعًا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَكَفُورٌ مُبِينٌ» (سورة الزخرف آية 15)، «وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدِيهِ إِحْسَانًا» (سورة الاحقاف آية 15)، «خَلَقَ الْإِنْسَانَ • عَلِمَهُ الْبَيْانَ» (سورة الرحمن آية 3-4)، «إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلْوَعًا» (سورة المارج آية 19)، «أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنَّ نَجْمَعَ عِظَامَهُ» (سورة القيامة آية 3)، «بَلْ يُرِيدُ الْإِنْسَانُ لِيَفْجُرَ أَمَامَهُ» (سورة القيمة آية 5)، «يَقُولُ الْإِنْسَانُ يُوْمَئِذٍ أَيْنَ الْمَضَرُّ» (سورة القيمة آية 10)، «يُبَيِّنُ الْإِنْسَانُ يُوْمَئِذٍ بِمَا قَدَّمَ وَأَخْرَى» (سورة القيمة آية 13)، «أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُسْرِكَ سُدًى» (سورة القيمة آية 36)، «هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانَ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَذْكُورًا» (سورة الانسان آية 1)، «إِنَا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا

بصيراً» (سورة الانسان آية 2)، «يَوْمَ يَتَذَكَّرُ الْإِنْسَانُ مَا سَعَى» (سورة النازعات آية 35)، «قُتِلَ الْإِنْسَانُ مَا أَكْفَرَهُ» (سورة عبس آية 17)، «فَلَيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ» (سورة عبس آية 24)، «يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ» (سورة الانطمار آية 6)، «فَلَيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ» (سورة الطارق آية 5)، «يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادَ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمَلَاقِيهِ» (سورة الانشقاق آية 6)، «فَأَمَّا إِنْسَانٌ إِذَا مَا ابْتَلَاهُ رَبُّهُ فَأَكْرَمَهُ وَنَعَمَّهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَكْرَمَنِ» (سورة الفجر آية 15)، «وَجَيَءَ يَوْمَئِذٍ بِجَهَنَّمَ يَوْمَئِذٍ يَتَذَكَّرُ الْإِنْسَانُ وَأَنَّ لَهُ الدَّكْرَ» (سورة الفجر آية 23)، «لَقَدْ خَلَقْنَا إِنْسَانًا فِي كَبِدِهِ» (سورة البلد آية 4)، «لَقَدْ خَلَقْنَا إِنْسَانًا فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ» (سورة التين آية 4)، «خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ» (سورة العلق آية 2)، «عَلِمَ الْإِنْسَانُ مَا لَمْ يَعْلَمْ» (سورة العلق آية 5)، «كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَيَطْغَى» (سورة العلق آية 6)، «إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنُودٌ» (سورة العاديات آية 6)، «إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ» (سورة العصر آية 2).

ولفظ (بشر) ورد في المواطن الآتية: «قَالَتْ رَبُّ أُنَيْ يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمْسِسْنِي بَشَرٌ» (سورة آل عمران آية 47). وقال ايضاً: «مَمَا كَانَ لِيَشْرُ أَنْ يُوتِيهِ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولُ لِلنَّاسِ كُوْنُوا عِبَادًا لِي مِنْ دُونِ اللَّهِ» (سورة آل عمران آية 79)، «وَقَالَتِ الْيَهُودُ وَالنَّصَارَى نَحْنُ أَبْنَاءُ اللَّهِ وَأَحْيَاؤُهُ قُلْ فَلِمَ يُعْذِبُكُمْ بِذَنْبِكُمْ إِنْ أَنْتُمْ بَشَرٌ مِّنْ خَلْقٍ» (سورة المائدah آية 18)، «وَمَا قَدَرُوا اللَّهُ حَقَّ قَدْرِهِ إِذْ قَالُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ عَلَى بَشَرٍ مِّنْ شَيْءٍ» (سورة الانعام آية 91)، «إِنْ أَنْتُمْ إِنَّا بَشَرٌ مِّثْلُنَا» (سورة ابراهيم آية 10)، «قَالَتْ لَهُمْ رُسُلُهُمْ إِنَّنَّا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ» (سورة ابراهيم آية 13)، «وَلَقَدْ خَلَقْنَا إِنْسَانًا مِّنْ صَلَالِ مِنْ حَمَاءٍ مَسْنَوْنَ» (سورة الحجر آية 26)، «وَلَقَدْ نَحَلَمْ أَنْهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يَعْلَمُهُ بَشَرٌ» (سورة النحل آية 103)، «قُلْ إِنَّمَا إِنَّا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ» (سورة الكهف آية 110)، «قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَلَمْ يَمْسِسْنِي بَشَرٌ وَلَمْ أَكُ بُغَيْبًا» (سورة مریم آية 20)، «وَمَا جَعَلْنَا لِيَشْرُ مِنْ قَبْلِكَ الْخَلْدَ» (سورة الاتباع آية 34)، «فَقَالَ أَمْلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَوْمِهِ مَا هَذَا إِنَّا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ» (سورة المؤمنون آية 24)، وقال ايضاً: «مَا هَذَا إِنَّا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يَأْكُلُ مِمَّا تَأْكُلُونَ مِنْ وَيَشْرُبُ مِمَّا تَشْرِبُونَ» (سورة المؤمنون آية 33)، «مَا أَنْتَ إِنَّا بَشَرٌ مِّثْلُنَا» (سورة الشعراء آية 154)، وقال ايضاً: «وَمَا أَنْتَ إِنَّا بَشَرٌ مِّثْلُنَا وَإِنْ نَظُنُكَ لَمِنَ الْكَاذِبِينَ» (سورة الشعراء آية 186)، «وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ إِذَا أَنْتُمْ بَشَرٌ تَنْتَشِرُونَ» (سورة الروم : 20)، «قَالُوا مَا أَنْتُمْ إِنَّا بَشَرٌ مِّثْلُنَا» (سورة يس آية 15)، «قُلْ إِنَّمَا إِنَّا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ

وَاحِدٍ» (سورة فصلت آية 6)، «وَمَا كَانَ لِيَشْرَأْنَ يُكَلِّمُهُ اللَّهُ إِنَّا وَحْيَا أَوْ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلُ رَسُولًا» (سورة الشورى آية 51)، «ذَلِكَ بِأَنَّهُ كَانَتْ تَأْتِيهِمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَقَالُوا أَبْشِرْ يَهْدُونَا» (سورة التغابن آية 6).

ولفظ (روح) ورد في المواطن الآتية في «وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقُدْسِ» (سورة البقرة آية 253)، «إِنَّمَا الْمَسِيحَ عِيسَى ابْنُ مَرِيمَ رَسُولُ اللَّهِ وَكَلِمَتُهُ أَنْقَاهَا إِلَى مَرِيمَ وَرُوحٌ مِّنْهُ» (سورة النساء آية 171)، «إِذْ قَالَ اللَّهُ يَا عِيسَى ابْنَ مَرِيمَ اذْكُرْ تِعْمَلَتِي عَلَيْكَ وَعَلَى وَالْدِيْتِكَ إِذْ أَيَّدْنَاكَ بِرُوحِ الْقُدْسِ» (سورة المائدah آية 110)، «يُنَزَّلُ الْمَلَائِكَةَ بِالرُّوحِ مِنْ أَمْرِهِ» (سورة النحل آية 2)، «وَسِنَالُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي» (سورة الاسراء آية 85)، «نَزَّلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينَ» (سورة الشعرا آية 193)، «رَفِيعُ الدَّرَجَاتِ ذُو الْعَرْشِ يُلْقِي الرُّوحَ مِنْ أَمْرِهِ» (سورة غافر آية 15)، «أَوْلَئِكَ كَتَبَ فِي قُلُوبِهِمُ الْإِيمَانَ وَأَيَّدُهُمْ بِرُوحٍ مِّنْهُ» (سورة المجادلة : 22)، «تَرْجُعُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ إِلَيْهِ» (سورة المعارج آية 4).

ولفظ (نفس) ورد في القرآن الكريم في المواطن الآتية: «وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَنْ تَمُوتَ إِلَّا يَاذِنُ اللَّهُ» (سورة آل عمران آية 145)، «يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَتَقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِّنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ» (سورة النساء آية 1)، «مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ» (سورة المائدah آية 32)، «وَدَكَرْبِهِ أَنْ قُبْسَلَ نَفْسٌ بِمَا كَسَبَتْ» (سورة الانعام آية 70)، «هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِّنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا» (سورة الاعراف آية 189)، «هُنَالِكَ تَبْلُو كُلُّ نَفْسٍ مَا أَسْلَفَتْ» (سورة يونس آية 30)، «يَوْمَ يَأْتِ لَا تَكَلَّمُ نَفْسٌ إِلَّا بِإِذْنِهِ» (سورة هود آية 105)، «وَمَا أَبْرَئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ تَأْمَارَةٌ بِالسُّوءِ» (سورة يوسف آية 53)، «أَفَمَنْ هُوَ قَاتِمٌ عَلَى كُلِّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ» (سورة الرعد آية 33)، «لِيَجْزِي اللَّهُ كُلُّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ» (سورة Ibrahim آية 51)، «يَوْمَ تَأْتِي كُلُّ نَفْسٍ تُحَاجِدُ عَنْ نَفْسِهَا وَتُؤْفَى كُلُّ نَفْسٍ مَا عَمِلَتْ» (سورة النحل آية 111)، «وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَمَ اللَّهُ إِنَّا بِالْحَقِّ» (سورة الاسراء آية 33)، «قَالَ أَقْتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ» (سورة الكهف آية 74)، «إِنَّ السَّاعَةَ آتِيَّةً أَكَادُ أُخْفِيَهَا لِتُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا تَسْعَى» (سورة طه آية 15)، «كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ» (سورة الانبياء آية 35)، «وَالَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَيْهَا أَخْرَى وَلَا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَمَ اللَّهُ إِنَّا بِالْحَقِّ» (سورة الفرقان آية 68)، «كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ ثُمَّ إِلَيْنَا تُرْجَعُونَ» (سورة العنكبوت آية 57)، «مَا خَلَقْنَاكُمْ

وَلَا بَعْتُكُم إِلَّا كَنَفْسٍ وَاحِدَةٍ» (سورة لقمان آية 28)، «وَلَوْ شِئْنَا لَأَتَيْنَا كُلَّ نَفْسٍ هُدًاهَا» (سورة السجدة آية 13)، «فَالْيَوْمَ لَا تُظْلِمُ نَفْسٌ شَيْئًا» (سورة يس آية 54)، «خَلَقْنَاكُم مِّنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ ثُمَّ جَعَلْنَا مِنْهَا زَوْجَهَا» (سورة الزمر آية 6)، «إِلَيْوْمَ تُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ» (سورة غافر آية 17)، «وَخَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ وَلِتُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ» (سورة الجاثية آية 22)، «وَجَاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سَاقِقٌ وَشَهِيدٌ» (سورة ق آية 21)، «إِنَّا أَيَّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلَا تَنْتَرُ نَفْسًا مَا قَدَّمْتُ لِغَدِ» (سورة الحشر آية 18)، «كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ» (سورة المدثر آية 38)، «وَلَا أَقْسِمُ بِالنَّفْسِ الْلَّوَامَةَ» (سورة القيامة آية 2)، «وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى» (سورة النازعات آية 40)، «عَلِمْتَ نَفْسًا مَا أَخْضَرْتَ» (سورة التكوير آية 14)، «عَلِمْتَ نَفْسًا مَا قَدَّمْتَ وَأَخْرَتْ» (سورة الانفطار آية 5)، «إِنْ كُلُّ نَفْسٍ لَمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ» (سورة الطارق آية 4)، «وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا» (سورة الشمس آية 7)، «وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْسًا فَادَارُتُمْ فِيهَا» (سورة البقرة آية 72)، «إِنَّ طَيْبَنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْسًا» (سورة النساء آية 4)، «وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَا تُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا» (سورة الاعراف آية 42)، «قَالَ أَقْتَلْتَ نَفْسًا ذَكِيرَةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَقَدْ جَئْتَ شَيْئًا نُكَرًا» (سورة الكهف آية 74)، «وَلَا تُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا» (سورة المؤمنون آية 62)، «قَالَ يَا مُوسَى أَتُرِيدُ أَنْ تَقْتُلَنِي كَمَا قَتَلْتَ نَفْسًا بِالنَّاسِ» (سورة القصص آية 19)، «وَلَنْ يُؤْخِرَ اللَّهُ نَفْسًا إِذَا جَاءَ أَجْلُهَا» (سورة المناقون آية 11)، «لَا يَكُلُّ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا» (سورة الطلاق آية 7)، «مَا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ اللَّهِ وَمَا أَصَابَكَ مِنْ سَيِّئَةٍ فَمِنْ نَفْسِكَ» (سورة النساء آية 79)، «وَإِذْكُرْ رَبَّكَ فِي نَفْسِكَ تَضَرُّعًا وَخِيفَةً» (سورة الاعراف آية 205)، «ا قَرَا كِتَابَكَ كَفَى بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا» (سورة الاسراء آية 14)، «فَلَعْلَكَ بَاخْعَنْ نَفْسَكَ عَلَى آثَارِهِمْ» (سورة الكهف آية 6)، «وَاتَّقِ اللَّهَ وَتُخْفِي فِي نَفْسِكَ مَا اللَّهُ مُبْدِيهِ» (سورة الاحزاب آية 37) (1364 : 287).

والقرآن الكريم حين يستخدم هذه الالفاظ انسان، نفس، بشر، روح لا يستخدمها كمرادفات ، واما لكل لفظ من هذه الالفاظ الاربعة دلالة خاصة تميزه من غيره . فالملاحظ من سياق الآيات التي عرضت للفظة "بشر" ان هذه اللفظة تعني الجانب المادي في الانسان . فالمسركون يعترضون على ان يكون الرسول بشرا يأكل ويishi في الاسواق . وحين يرد الرسول الكريم هل كنت ابشر ارسولاً فانه يقرر الجانب المادي في الانسان ، أي الجانب

الجسماني . وجميع بني الانسان يلتقطون في هذا الجانب . وقد وردت لفظة (بشر) في خمسة وثلاثين موضعاً في القرآن الكريم منها خمسة وعشرون موضعاً في بشريّة الرسل والأنبياء .

أما (لفظ روح) فتطلق على الجزء غير المادي في الإنسان ، واحياناً يطلقه ويراد به جبريل عليه السلام . فصلته بالطبيعة الإنسانية هنا أنه يعرض الجانب الروحاني ، فما هو جانب الروح والروح لا يدرك كنهها إلا الله تعالى : «**قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي**» (سورة الاسراء آية 85) والذين يمكن أن يدرك الإنسان إنما هو في ما تقوم به من وظائف والروح محطة السمو والترقي لا تصل بعالم المخلوقات ، وهو الجانب النوراني في الإنسان .

ولفظة (نفس) تطلق في القرآن الكريم ، ويراد بها احياناً الإنسان عامة في جانبه الحسي والجانب الروحي . يدعم هذا قوله تعالى : «**وَنَفْسٌ وَمَا سَوَاهَا** ۝ فَأَلَّهُمْ هَا فُجُورُهَا وَتَقْوَاهَا» (سورة الشمس آية 7-8) . فالتسوية إنما تكون للجانب المادي وهو الجسم فقوله تعالى : «**ثُمَّ سَوَاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ**» (سورة السجدة آية 9) ، والهام الفجور والتقوى إنما يكون للجانب الروحي في الإنسان ، واحياناً يطلق لفظ "النفس" ويراد بها بعض صفاتها مثل النفس الأمارة بالسوء ومثل : «**وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ الْلَّوَامَةَ**» (سورة القيمة آية 2) .

والقرآن الكريم يستخدم لفظة الإنسان ليدلّ على دلالات متعددة وان كانت تلتقي في معنى واحد . فالإنسان قد يطلق ويراد به احياناً الكافر مثل قوله تعالى : «**قُتِلَ الإِنْسَانُ مَا أَكْفَرَهُ**» (سورة عبس آية 17) ، «**يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادَحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمَلَاقِيهِ**» (سورة الانشقاق آية 6) . ويطلق ويراد به احياناً آخرى حقيقة الإنسان ، فهو جزع وهلع «**إِنَّ الْإِنْسَانَ خَلَقَهُ اللَّهُ عَلَيْهَا**» (سورة المعارج آية 19) ، ظالم جاحد «**إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهَوْلًا**» (سورة الأحزاب آية 72) ، متဂعال في الأمور «**خَلِقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَجَلٍ**» (سورة الانبياء آية 37) ، ضعيف «**وَخَلَقَ الْإِنْسَانَ ضَعِيفًا**» (سورة النساء آية 28) ، وهو يعيش في الحياة يعاني ويكافد «**لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ كَبِيدًا**» (سورة البلد آية 4) ، وحياته في كدح مستمر «**يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادَحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمَلَاقِيهِ**» (سورة الانشقاق آية 6) وهو كثير الجدل والحوار «**وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا**» (سورة الكهف آية 54) ، والإنسان بخييل «**وَكَانَ الْإِنْسَانُ قَتُورًا**» (سورة الاسراء آية 100) ، والإنسان قادر على الابادة والافصاح عما في النفس «**عَلِمَهُ الْبَيْان**» (سورة الرحمن آية 4) ، والإنسان هو مخلوق من نطفة ومن صلصال من طين «**وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ** ۝ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً

في قرآن مكين» (سورة المؤمنون آية 12-13). ومع ان الله سبحانه وتعالى قد نعت الانسان بهذه النعوت المختلفة من عجل وظلم وجداً وبخل وغير ذلك الا ان هذه النعوت من ناحية اخرى توكل عظمة الانسان واقعيته للخلافة في الارض ، لانه سبحانه اعطاه العقل .

لقد وردت لفظة الانسان في القرآن الكريم في خمسة وستين موضعًا وضفت كلها هذه الميزة التي اختص بها من سائر الكائنات ، وهي ميزة الاستخلاف في الارض . فالإنسان كائن مادي روحي قد تجربه نزعاته المادية ، فتصرفة عن الهدایة إلى الله وطاعته ، وقد تسمو به روحه فيرتقي إلى مستوى الملائكة .

أولاً : تكوين الإنسان (جسد - روح - نفس - عقل) :

يقرر الاسلام ان الطبيعة الانسانية تتكون من عنصرين : أحدهما مادي والآخر غير مادي (176 : 87). فالإنسان اذن له " كيانان احدهما اثيري لا يمكن رؤيته والاتصال به بأدوات الحس الانساني الراهنة ، والثاني فيزيقي مادي هو الذي يمكننا ان نراه " (213 : 100) وان تعامل معه . ومحصلة هذين الكيانين هي (الذات الانسانية) ، والشخصية بلغة العلم الحديث ، او النفس بلغة القرآن الكريم . وقد اصطلاح على تسمية هذا الكيان الأثيري بالروح ، وعلى تسمية الكيان المحسوس المادي بالجسد (218 : 41). وان الجسد والروح غير منفصلين ، وانما هما متكاملان : اذ ان الانسان وحدة متكاملة من الجسم ليس منفصلا عن الروح ، وانما هما وجهان لشيء واحد هو شخصية الانسان والقرآن الكريم يحرم على المؤمن ان يبخس الجسد حقه ليوفي حقوق الروح ، ولا يجوز له ان يبخس للروح حقاً ليوفي حقوق الجسد ، ولا يحمد منه الاسراف في مرضاه هذا ولا مرضاه ذاك (195 : 381) ، لذلك قال الله في محكم كتابه العزيز «يَا بَنِي آدَمْ خُذُّنَا زِينَتُكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُّوا وَاشْرِبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ ۝ قُلْ مَنْ حَرَمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالْطَّيَّبَاتِ مِنِ الرُّزْقِ» (سورة الأعراف آية 31-32). ولا يقتصر الامر عند حد الجسد ، والروح ، بل يمتد الفاظاً مثل القلب والعقل والنفس . فالقلب يستعمل في الدلالة على معنين اولهما : القلب بمعنى اللحم الصنوبرى الشكل المودع في جوف الانسان في جانب اليسار ، قد عرف ذلك بالتشريح ، وهو مركب من الدم الاسود ومنبع البخار الذي هو مركب الروح الطبي الحيواني . وهذا يكون لجميع الحيوانات غير خاص بالانسان ، وهو الذي يفنى بالموت ، وتفنى معه جميع الحواس

بسببه (48 : 16) : القلب يعني الروح الانساني التحمل لامانة الله المتخلي بالمعرفة المركوزة فيه العلم بالفطرة الناطق بالتوحيد .

اما العقل فهو "قوة مدركة في الانسان خلقها الله ليكون مسؤولا عن اعماله" . لذا نجد آيات في القرآن تفيد أن اسباب الانحراف والضلال هو عدم العمل بعقتضي العقل (298 : 170) وقد جاء في القرآن الكريم : «وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْنَابِ السَّعَيْرِ» (سورة الملك آية 10)، «يَسْمَعُونَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ يُحَرَّفُونَهُ مِنْ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ» (سورة البقرة آية 75)، «أَفَلَا تَعْقِلُونَ» (سورة البقرة آية 44)، «وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالَمُونَ» (سورة العنكبوت آية 43)، «إِنَّ شَرَّ الدُّوَابَّ إِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبَكُّمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ» (سورة الأنفال آية 22) .

اما النفس فتطلق بمعنىين : المعنى الأول : يطلق ويراد به الصفات المذمومة (48 : 10) لقوة الغضب والشهوة في الانسان (47 : 8/1345)، وهي القوة الحيوانية المضادة للقوى العقلية، وهو المفهوم عند اطلاق الصوفية اشاره الى قول رسول الله ﷺ : "اعدى عدوك نفسك التي بين جنبيك" (14 : 200)، اما المعنى الثاني للنفس فهو نفس الانسان بالحقيقة ، وهي نفس الانسان وذاته (47 : 8/1345) وتقسم النفس باختلاف احوالها على :

1- **النفس المطمئنة**: تكون النفس المطمئنة اذا سكنت النفس تحت الامر ، وزايلتها الاضطراب ، وتواترت معارضه الشهوات (47 : 8/1345)، واتجهت الى صواب ، ونزلت عليها السكينة الالهية ، وتواترت عليها نغمات فيض الجود الالهي فتطمئن الى ذكر الله وتسكن الى المعارف الالهية وذلك بقوله تعالى : «يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَةُ • ارْجِعِي إِلَى رَبِّكَ رَاضِيَةً مَرْضِيَةً • فَادْخُلِي فِي عِبَادِي • وَادْخُلِي جَنَّتِي» (سورة الفجر آية 27-30) .

2- **النفس اللوامة**: وهي النفس التي تكون مع قواها وجنودها في حرب وقتل وشجار ونزاع ، وكانت الحرب بينهما سجالا فتارة لها اليد عليها وتارة للقوى عليها اليد فلا تكون حالها مستقيمة . فتارة تنزع الى جانب العقول فتلقي المعقولات ، وتثبت على الطاعات ، وتارة تستولى عليها القوى فتنهيبط الى الحضيض منازل البهائم ، وهذه النفس نفس لوامة (48 : 16)، قال الله تعالى : «وَلَا أَقْسِمُ بِالنَّفْسِ الْلَّوَامَةِ» (سورة القيمة آية 2) .

3- النفس الأمارة بالسوء : وهي النفس التي اطاعت الشهوات وداعي الشيطان ، لذلك قال تعالى : **«وَمَا أُبَرِئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَارَةٌ بِالسُّوءِ»** (سورة يوسف آية 53).

وهكذا نجد أن القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف يؤكdan ان الطبيعة الإنسانية تكون من الجسم والروح ولفظ الروح ، يقصد من المظاهر غير المادية يشتمل العقل والوجدان او العقل والقلب والقرآن الكريم والنظر والعلم والارض ، مثل قوله تعالى : **«فَاعْتَبِرُوا يَا أُولَئِكُ الْأَبْصَارِ»** (سورة الحشر آية 2) ، ومثل قوله تعالى : **«أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا»** (سورة محمد آية 24) ، ومثل قوله تعالى : **«إِنَّ شَرَ الدُّوَابَّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبَكُومُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ»** (سورة الانفال آية 22) ومثل قوله تعالى : **«إِنَّ أَوْلِيَاءَهُ إِنَّا الْمُتَّقُونَ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ»** (سورة الانفال آية 34).

إن الالفاظ التي أشير اليها آنفاً: الجسم ، الروح ، القلب ، العقل يكمel احدها الآخر ، فالجسم مكمل للروح ، والروح لا يستغني عنها الجسم ، فالعقل بحاجة الى المعرفة ، والعلم ، ومن ثم هو بحاجة الى الحواس الخمس بوصفها مصادر المعرفة . وهذه الحواس اعضاء في البدن ، أي ان البدن بحواسه الخمس هو نوافذ المعرفة التي يستخدمها العقل في رؤية العالم والأشياء من حول الانسان . والقلب وثيق الصلة بالعقل ، وكأنهما شيء واحد . فقد نسب الله تعالى الفهم الى القلب ، ويتبين ذلك في قوله تعالى : **«إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَآخْتِلَافِ اللَّيلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولَئِكَ الْأَلْبَابِ»** (سورة آل عمران آية 190) ، فالقلب هو العقل ، ويعني هذا العقل مصلحته العقل بالقلب تبدو من ان القلب هو موطن المشاعر والعواطف ، وهذه تمثل قوة واقعة في سلوك الانسان ، بل احياناً تسيطر على سلوك الانسان كله ، ومن ثم فهذه القوة بحاجة الى ضابط يحكمها ، ومعيار يضبطها وفكري يوجهها ، وهذا ما يقوم به العقل . فالعقل هو السلطة الداخلية التي تراقب رغبات الانسان وسلوكه ، او هو الضمير الذي يحقق التوازن بين الداخل والخارج او يدعم هذا ما يطلق على العقل من اسماء مختلفة فهو مأخوذ من مادة " عقل البغير " أي كفة عن السير .

وعلى الرغم من أن العقل والقلب قد يختلفان في جمجمة القلب ويقوم العقل بكبح جماحه الا انهما في الانسان السوي او المسلم الكامل يتافقان ويتحدان فيما بينهما . مما يشعر به القلب يجد له سندا من العقل واذا كان الايمان له حرارة في القلب ويصير منبع المشاعر فان العقل هو

السبيل الى هذا الاعيان . فضمير المؤمن يلتقي مع شعوره ، وطاعة المؤمن تلتقي مع حب الله . وهكذا يكون العقل معرفة وعلمًا والقلب رغبة وارادة ، والجسم قدرة وتتنفيذًا والجميع يعمل في اتساق كامل وتعاون تام .

إن الطبيعة الانسانية مثلما يوضّحها القرآن الكريم هي جسم وقلب وعقل ، او جسم وروح متكملاً ، والقلب والعقل مظهران للروح . والاسلام يصرف الانسان عن البحث فيحقيقة الروح نفسها «وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّيٍّ وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا
قَلِيلًا» (سورة الاسراء آية 85) ، وهذه المسألة أعضل مسائل العلم والفلسفة .

ثانياً : الخير والشر:

جوهر الطبيعة الانسانية في القرآن أنّ الانسان مفطور على التوحيد ، فقد خلق الله الناس ”مفطوريين على الاعتراف له بالربوبية وحده ، ووازع هذا فطرتهم فهي تنشأ عليه ” (185 : 3/10/9) «فَآتَقْمِ وَجْهَكَ لِلَّدُنِ حَنِيفًا فِطَرَ اللَّهُ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ
اللَّهِ» (سورة الروم آية 30) فالاصل في الانسان اذن الخير ، ثم تعرّيه بعض الشرور ، وهذه الفطرة هي السبب في حمل الانسان امانة التكليف «إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ
وَالْأَرْضُ وَالْجِبَالُ قَاتِلُونَ أَنْ يَحْمِلُنَّهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا
جَهَوْلًا» (سورة الاحزاب آية 72) وبهذه الامانة ارتفع الانسان مكاناً عالياً ، فوق مكان الملائكة ،
لانه قادر على الخير والشر ، فله فضل على من يصنع الخير لانه لا يقدر على غيره أو لا يعرف
سواء (196 : 85-86) ، وبهذه الامانة هبط الانسان الى اعداد الشياطين ، وذلك بفضل ما جبل
عليه من نقاط او يوضحها القرآن الكريم وبين اساليب العلاج «وَكَذَلِكَ جَعَلْنَا لِكُلِّ نَبِيٍّ عَدُوًّا
شَيَاطِينَ الْإِنْسِنِ وَالْجِنِّ يُوَحِي بِعَضُّهُمْ إِلَى بَعْضٍ زُخْرُفَ الْقَوْلِ غُرُورًا» (سورة الانعام آية 112)
ولان في الانسان نقاط الضعف هذه فهو يرتدي من احسن تكوين الى اسفل السافلين ،
ولا يزال في الحال انساناً مكلفاً قابلاً للنهوض بنفسه بعد الضعف قابلاً للتوبة بعد الخطية ،
محاسب بما جنت يداه غير محاسب بما جناه سواء (196 : 83) . فالانسان في القرآن مجبر على
التوحيد ، فطبيعته الاصيلية خيرة ، ثم انه ينحدر الى الشر ، وذلك نظراً لقابليته للاختيار .
وليس معنى هذا انه خير مطلق او شر مطلق ، بل ان لديه الامكانيات ما يفعل به خير وشر ،

وهو في ذلك محكوم بالتربيه والتنشئة ، ولذلك يقول الباري عز وجل «وَنَفْسٌ وَمَا سَوَّاهَا» فَأَنَّهُمْ هُنَّا فُجُورُهُنَا وَتَقْوَاهُنَا قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَاهَا» (سورة الشمس آية 6-10).

وفي الحديث النبوى الشريف ان رسول الله ﷺ قال : "عجباً لأمر المؤمن ان امره كله خير وليس ذلك لاحد الا للمؤمن ، ان اصابته سراء شكر فكان خيرا ، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيراً" (62 : 12/4).

ثالثاً: الجبر والاختيار:

الانسان كائن مكالف بين الخلاائق بكل حدة في حدود العقيدة او العلم (الحكمة) (195 : 16) ، وما شرط التكليف الا طاعة وحرية ، وذلك لا يتتج الا عن اراده . واهم وظيفة له في حياة الانسان هي اختيار اعمال معينة بين الاعمال ثم تنفيذها (299 : 205) . لقد اوجد الله الانسان في هذا الكون ، وكلفه بالعمل فيه بالتعاون معبني جنسه ، ولم يتركه يفعل كيف يشاء ، ولكن "يراقبه وهو يفكـر ، ويراقبه وهو يحس" (278 : 68) ومن هنا كان التكليف "بنشر الحق والعدل والخير" ولا يتسرى للانسان ذلك ما لم يكن هو نفسه صورة لما يدعوه اليه (216 : 82) .

ومن آيات القرآن ما يوحى بالجبر «وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ» (سورة الانسان آية 30) ، «وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَ لَهُ» (سورة الرعد آية 11) . وهناك آيات توحى بالاختيار ومنها «فَمَنْ شَاءَ فَلِيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلِيَكُفُّرْ» (سورة الكهف آية 29) ، «مَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرثَ الْآخِرَةِ تَرَدْ لَهُ فِي حَرثِهِ وَمَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرثَ الدُّنْيَا نُؤْتَهُ مِنْهَا وَمَنْ لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ تَصْبِيبٍ» (الشورى آية 20) ومنها آيات تتوسط بين الجبر المطلق والاختيار المطلق ، «وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ» (سورة الانسان آية 30) ، «وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهَدِيَنَّهُمْ سُبُّلًا» ، (سورة العنكبوت آية 69) «إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا يَقُومُ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ» (سورة الرعد آية 11) .

وفي الحديث الشريف جاء الجبر والاختيار أن الانسان مخير ومسير في آن واحد ، اذ قال رسول الله ﷺ : "كل مولود يولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه او ينصرانه او يمجسانه" (82 : 23) . واذا كان الانسان بطبيعته مخيراً ومسيراً كانت تربيته تزرع في نفسه الاتجاهين ، وتنميهما معاً . فهي تبني في نفسه انه حر ولكن في ظل عبودية الله ، تبدد ظلمات نفسه ،

وتجعله يحسن الاختيار ، لا يقييد فعله ، بل فيه ضمير حي يوجهه حيث يجب ان يسير ، ويهديه الى حيث يجب ان يختار ، وهي تبني في نفسه ان يطلب العلم من المهد الى اللحد ، وتجعل طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة لانه بالعلم وحده تتحرر الارادة فتزيد قدرة الانسان على الاختيار ، ويزيد ايمانه بقدرته فيما سيره الله إليه (219 : 99).

وبسبب هذه القضية ظهرت في صدر الاسلام اربعة مذاهب : القدرية ، والجبرية ، والمعزلة ، والاشاعرة (288 : 116-117).

القدرية تذهب الى ان الانسان يتوجه الى الاعمال بارادته ، والله تعالى لا يتدخل بهذه الاعمال . ويرأس هذه الفرقـة (عبد الجهـنـي) .

اما **الجبرية** ، ومؤسسها (جهم بن صفوان واتباعه) فهي تنفي الفعل حقيقة عن العبد ، وتضيفه الى الـرب تعالى . والجبرية اصناف فالجبرية الحالصة هي التي لا تثبت للعبد فعلاً ، لا قدرة على الفعل اصلاً ، والجبرية المتوسطة هي التي تثبت للعبد قدرة غير مؤثرة (40 : 1/90).

وبالنسبة **للمعزلة** ومؤسسها (واصل بن عطاء) فتفقـف موقفـاً وسطـاً بين الفريـقـين السـابـقـين ، فهي تقول إن الله تعالى علم كل شيء وقدره اذا لا يستوي في ذلك فعله او فعل العبـادـ ، وأفعال نفسه هي التي يريدـها ويوجـدـها على وفق علمـهـ الـازـليـ . أما افعالـانـسـانـ فـيـتركـهاـ اللهـ تعالىـ لـلـانـسـانـ ، وـاـنـ كـانـ يـعـلـمـ اـذـلـاـ ماـ سـوـفـ تكونـ عـلـيـهـ هـذـهـ الـافـعـالـ .

اما **الاشاعرة** ومؤسسها (أبو الحسن الاشعري) فيؤمنون ببدأ الكسب ، اذ يقولون بـانـ فعل العـبدـ يـسمـىـ كـسـبـاـ لـاـ خـلـقاـ ، وـفـعـلـ اللـهـ تـعـالـيـ يـسـمـىـ خـلـقاـ لـاـ كـسـبـاـ (271 : 192-193).

رابعاً: الفردية والاجتماعية في الطبيعة الإنسانية :

تقرـرـ آياتـ القرآنـ فـرـديـةـ الانـسـانـ وـجـمـاعـيـتـهـ ، بـعـنىـ أـنـ فـرـديـةـ الانـسـانـ تـصـبـ فيـ المـجـتمـعـ ، فالفرد في القرآن مـسـؤـولـ امامـ اللهـ «وـلـاـ تـنـزـلـ وـاـزـةـ وـذـرـ أـخـرـىـ» (سـورـةـ الاسـرـاءـ آيةـ 15) . فالانـسانـ مـسـؤـولـ عنـ نـفـسـهـ وـعـنـ عـمـلـهـ ، وـمـسـؤـولـ عنـ ذـاـهـ وـعـنـ نـشـاطـهـ ، وـمـسـؤـولـ عنـ حـواسـهـ وـعـقـلـهـ ، وـمـسـؤـولـ عنـ قـلـبـهـ بـتـنـقـيـتـهـ وـصـيـانتـهـ وـسـلـامـتـهـ وـالتـروـيجـ عـنـهـ باـعـطـائـهـ حقـهـ مـنـ مـتـاعـ الدـنـيـاـ وـزـيـتـهـ ، وـمـسـؤـولـ عنـ جـسـمـهـ وـعـنـ عـمـلـهـ» (183 : 3).

أما المجتمع فمسؤول بالقدر نفسه عن الانسان الفرد، بان يصل الى درجة يستطيع بها ان يميّز الخبيث من الطيب، ثم ان الفرد مسؤول عن مجتمعه بقدر ما هو مسؤول عن نفسه، وهذه المسؤولية متكاملة . والرباط بين الانسان والانسان هو رباط الحب ، فيقول تعالى : «إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقَاكُمْ» (سورة الحجرات آية 12) «وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ» (سورة المائدah آية 2) «وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمُ أَوْلَيَاءُ بَعْضٍ» (سورة التوبه آية 71) .

إن المجتمع المسلم مسؤول عن كل افراده منذ المولد حتى الممات ، وهو لا يهمل حقوق افراده ، ويضع في اعتباره تفاوتهم في القدرات والمواهب والاستعدادات . والمجتمع الاسلامي يرفض نظام الفوارق بين الطبقات ، فهو يكره ان تكون الفوارق بين الطبقات إذ تعيش منها جماعة في مستوى الترف ، وتعيش جماعة اخرى في مستوى الشظف ، فضلاً عن ان يتجاوز الشظف الى الجوع والحرمان والعرى . ولذلك يقول ﷺ : "اطعموا الجائع وعودوا المريض وفكوا العاني " (11:7 ص87) . والحديث الشريف يوضح العلاقة بين المجتمع والفرد بادق صورة يمكن ان تتسلق معها مبادئ النظام الاجتماعي الاسلامي . وقال رسول الله ﷺ : " مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم ، كمثل الجسد الواحد اذا اشتكي منه عضو تداعى له سائر الجسد بالحمى والسهر " (11:3 ص126) .

وهكذا يقر الاسلام ويؤكد الكيان المستقل للفرد ، ويؤكد الكيان المتكامل للمجتمع ، ويقرر ان المجتمع يستمد وجوده من كيان الفرد .

خامساً: النوع في الطبيعة الانسانية :

لايفرق الاسلام بين الذكر والانثى ، فيعترف بالقيمة الانسانية للمرأة ويؤكد كل حقوقها التي تقتنصها الطبيعة الانسانية . فالمرأة هي نصف المجتمع ، وهي بضعة من الرجل ، وقد خلقت منه ليكمل بها ويأنس لها في طريق الحياة ، يقول تعالى : « يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِّنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً » (سورة النساء آية 1) وقال تعالى « وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّ خَلَقَ لَكُمْ مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوْدَةً وَرَحْمَةً » (سورة الروم آية 21) ، وقال الباري تعالى : « وَأَنْكِحُوا الْأَيَامَ مِنْكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ إِنْ يَكُونُوا فُقَرَاءٌ يُغْنِيهِمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ » (سورة التور آية 32) .

إنَّ الرَّجُلَ يُخْتَلِفُ عَنِ الْمَرْأَةِ بِوُظُوفِهِ وَلَا يُخْتَلِفُ عَنِ الْجَسْمِ، وَقُوَّةُ فِي الْبَيْانِ لَا يُخْتَلِفُ عَنِ الْوُظُوفِ تَقْتَضِي ذَلِكَ، وَكَانَتِ الْمَرْأَةُ دُونَهُ لَا يُخْتَلِفُ عَنِ الْوُظُوفِ تَغْيِيرٌ وَظِيفَةٌ. فَالْمَرْأَةُ تُتَعَرَّضُ لِاعْبَاءِ الْحَمْلِ وَالرَّضَاعَةِ وَغَيْرِهَا (254 : 370). وجاء في الحديث الشريف قوله صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّدَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "من كانت له ائذى فلم يئذها ولم يهمنها ولم يؤثر ولده عليها ادخله الله تعالى الجنة". (26 : 48).

ولفلسفه التربية الاسلامية تبين ان الام هي (نقطة انطلاق الطفل وحجر الراوية في تطور نموه ، وهي بالنسبة له المعين الاول لكل ما قد يحس به من حاجة) (238 : 124).

ويجمع القرآن الكريم بين المرأة والرجل في فضائل الاعمال بقوله تعالى ﴿إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاسِعِينَ وَالْخَاسِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالْذَّاكِرَاتِ أَعَدَ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا﴾ (سورة الاحزاب آية 35).

سادساً: الوراثة والبيئة :

اكد الاسلام اثر كل من الوراثة والبيئة معاً، واثر الوراثة يتضح في قوله تعالى : «وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَرَوْنَ مُخْتَلِفِينَ» (سورة هود آية 118)، وقوله تعالى : «فَقُلْ كُلُّ يَعْمَلٍ عَلَى شَاكِلَتِهِ» (سورة الاسراء آية 84) ويؤكد النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّدَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ على الوراثة بقوله : "تخروا نطفكم فان العرق دساس". (62 : 58).

واذا كان الاسلام يقر اثر الوراثة فهو ايضاً يقر اثر البيئة فما كانت الدعوة الاسلامية لتنبجح لو بقيت في البيئة المكية . ولذلك جاء الامر من الله تعالى للهجرة الى المدينة المنورة في قوله تعالى ﴿إِنَّمَا تَكُنُ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتَهَا جَرِوا فِيهَا﴾ (سورة النساء آية 97) فالهجرة معناها تعديل في البيئة وتغيير بما يسمح للدين ان ينتشر.

والاسلام بتأكيده الوراثة والبيئة معاً يرفض فكرة الخطيئة الموروثة التي قالت بها النصرانية ، اذ قال تعالى : «وَلَا تَزِرْ وَازِرَةٌ وِزْرًا أَخْرَى» (سورة الاسراء آية 15) وقال تعالى : «كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ» (سورة المدثر آية 38) وقال تعالى : «وَكُلُّ إِنْسَانٍ أَنْزَلْنَاهُ طَائِرًا فِي عَنْقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ

يَوْمَ الْقِيَامَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنْشُورًا • اقْرَا كِتَابَكَ كَفَى بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا» (سورة الاسراء آية 13-14).

والإسلام ياقرره لأثر الوراثة والبيئة معاً يحقق التفاوت بين الناس ، ويفتح الباب أمام الإنسان لينطلق أهلاً في تحقيق حياة سعيدة آمنة . فهو بما زوده الله به من استعدادات وقدرات قادر على ان يغير في بيئته ويصلح من شأنه ، وهو بما سخر له من الاشياء وذلل له من الكائنات قادر على ان يستغل البيئة لصلحته ولصلاحة بنى جنسه . وقد قال تعالى : « وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاها • فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا • قَدْ أَفْلَحَ مِنْ رَكَاهَا • وَقَدْ خَابَ مِنْ دَسَاهَا » (سورة الشمس آية 7-10) . اذن فان للإنسان قدرة على تزكية نفسه وتهذيبها وتنمية فطرتها على الصلاح والتقوى . قال تعالى : « كَمَا أَرْسَلْنَا فِيهِمْ رَسُولاً مِنْكُمْ يَتَلوُ عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُرَكِّبُهُمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُهُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ» (سورة البقرة آية 151) . وهذه الآية توحى بأن الرسول ﷺ لم يرسل مجرد تبليغ الدعوى ، واما ارسل ايضاً معلماً ومربياً ، وان المربى يستطيع تهذيب نفوس الناس وتزكيتها بالأساليب التربوية . ومن هنا يؤكّد الإسلام عاملين الوراثة والبيئة ، فالبيئة التي ارادها الإسلام هي البيئة التي تتولى تطوير الميول والاستعدادات وتهذيبها بالشكل الذي يضمن لها حياة كريمة ، ولكن في غير شراهة .

التربية الإسلامية:

تمثل التربية الإسلامية منهجاً كاملاً للحياة وللنظام التعليمي ومكوناته ، وذلك لأنها :

1- تربية تكاملية شاملة : يقصد بالتكامل او الشمول انها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الإنسان . فال التربية الإسلامية ترفض النظرة الثنائية الى الطبيعة الإنسانية التي تقوم على تمييز العقل من الجسم ويسمو العقل على الجسم . واما تنظر الى الإنسان نظرة متكاملة تشمل كل جوانب الشخصية ، فهي تربية للجسم وتربية للنفس والعقل معاً (57: 282).

2- تربية متوازنة: تحرص التربية الإسلامية على تحقيق التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة ، قال تعالى : « وَابْتَغِ فِيمَا آتاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا » (سورة القصص آية 77).

ان الاسلام يتطلب خمسة امور هي : الدين والنفس والمال والعقل والنسل ، وذلك لأن الدنيا التي يعيش فيها الانسان تقوم على هذه الامور الخمسة . ولا تتوافر الحياة الانسانية الكريمة الا بها ، وتكريم الانسان هو في المحافظة عليها (86 : 262).

3- تربية مستمرة: تبدأ منذ تكوين الانسان جنيناً في بطن امه الى ان تنتهي حياته على الارض . ومن ثم فهي تشمل الوانا من التربية المقصودة ، وغير المقصودة وتعليناً ذاتياً تسهم في بناء شخصية الانسان في جميع مؤسسات المجتمع .

4- تربية مبنية على مبدأ المساواة: جاء الاسلام بمبدأ المساواة ليقرر وحدة الجنس البشري ، وبهدم قواعد التفرقة الزائفة ، وليرد البشر الى حقيقتهم الكبيرة وليرجعهم الى اصلهم الواحد من خلال قوله تعالى : « يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَيَتَّمِمُهُمَا بِرِجَالٍ كَثِيرًا وَنِسَاءً » (سورة النساء آية 1) .

ولقد جاء القرآن الكريم بفكرة شاملة عن الانسان عندما انبأنا بان الانسان هو الانسان سواء اكان قد ياماً حديثاً ، متسبياً الى هذا القوم او ذاك ، وسواء اكان ذكراً ام انثى ، فهم جميعاً من اصل واحد ومن طبيعة واحدة . قال تعالى : « أَلَمْ نَخْلُقْكُمْ مِنْ مَاءٍ مَهِينٍ • فَجَعَلْنَاهُ فِي قَرَارٍ مَكِينٍ • إِلَى قَدَرِ مَعْلُومٍ • فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ الْقَادِرُونَ » (سورة المرسلات آية 20-23) . وقد عمد الى تكرار هذا المعنى في مواضع عده ليقر في خلد الانسان وحده اصله ونشاته ، فالجنس كله من تراب . « هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ » (سورة غافر آية 67) ، والفرد كل فرد من ماء مهين « أَلَمْ نَخْلُقْكُمْ مِنْ مَاءٍ مَهِينٍ » (سورة المرسلات آية 20) .

5- تربية فردية واجتماعية: تقوم التربية الاسلامية على تربية فردية ذاتية فهي تربية على الفضيلة ليكون مصدر خير لجماعته ، وتحمل مسؤولية اعماله وتصرفاته . ولذلك كان الفرد في الجماعة من وجهة نظر الاسلام وحدة تتفاعل مع غيرها تأخذ وتعطي لها استقلال مقيد وحرية مقيدة . والفاصل التي تحدد استقلال الفرد في الجماعة المسلمة في التعرف والتملك على السواء هي لفواصل بين الحلال والحرام . فالحلال يمثل النفع الفردي او النفع العام وهو نفع الآخرين مع الفرد في الجماعة . والحرام بالعكس هو ما يمثل الضرار الفردي او الضرار العام ، وهو ضرر الآخرين مع الفرد في الجماعة (245 : 257).

6- تربية ضمير الانسان: الضمير هو القوة التي تعد المرجع في بيان الخير من الشر والحسن من القبيح التي تأمر بالاول وتشب عليه بالارياح والطمأنينة، وتنهي عن الثاني وتعاقب عليه بالتأنيب والندم (133 : 287). والضمير هو الموجه لسلوكه والرقيب على اعماله. وقد حرصت التربية الاسلامية على تربية هذا الضمير ليكون حياً يقطأ في السر والعلنية. فالله رقيب على تصرفات الانسان حيثما كان، وعلى الانسان ان يعبد الله كأنه يراه: «يَعْلَمُ خَائِنَةَ الْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ» (سورة غافر آية 19) وقال تعالى: «وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَلْتُمْ بِهِ وَلَكُنْ مَا تَعْمَدُتُ قُلُوبُكُمْ» (سورة الاحزاب آية 5).

أهداف التربية الاسلامية:

أولاً: أهداف عامة:

وهي في الغالب ملخصة في هدف واحد لقوله تعالى: «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْأَنْسَ إِلَّا يَعْبُدُونَ» (سورة النازيات آية 56) وهذا الهدف هو عبادة الله، وهي اوسع مدلولاً من اقامة الشعائر، والعبادة تمثل في امررين رئيين هما :

- 1- استقرار معنى العبودية لله في النفس، أي استقرار الشعور بضرورة وجود إله يعبد.
- 2- التوجّه إلى الله بكل حركة في الضمير، وكل حركة من كل شعور آخر، ومن كل معنى غير معنى التعبد لله (185 / 6 / 3387). ومادام هذا هدف خلق الانسان كما حددته القرآن فان هدف التربية ايضاً هو اعداد الانسان للعبادة، وهذا الانسان العابد (يعرف ربها)، ويدين لله بالطاعة والعبادة، ويعرف نفسه فيقدرها حق قدرها في حدود العبودية لله وحده، ولكنها عبودية مكرمة لأنها نفحة من روح الله وفضله على سائر الخلق بالعقل، والقدرة على التفكير والاختيار ويعرف رسالته بان الله استخلفه في الارض يعمر الحياة فيها (132-127).

- 1- تكوين الانسان العابد الصالح من خلال اعداد الشخصية المتكاملة الموحدة لله، والمؤمنة به وملائكته ورسله واليوم الآخر والقضاء خيره وشره، مع التمسك باركان الاسلام، والسلوك على وفقها في السر والعلن مع الفرد والجماعة (112 : 93).
- 2- تربية الانسان بابعاده المختلفة الجسمية والروحية والخلقية والنفسية والعقلية، وذلك ينبع من خلال نظرة الاسلام للطبيعة الانسانية نظرة كلية تشمل هذه الابعاد جميعاً.
- 3- تقوية الروابط بين المسلمين ودعم تضامنهم وخدمة قضيائهم، ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به التربية الاسلامية من توحيد للافكار والمشارب والاتجاهات والقيم بين المسلمين في مشارق الارض ومغاربها. وبهذا تكون التربية الاسلامية عاماً فاعلاً في تماسكم وجمع شملهم وتكتيل جهودهم وجعلهم جميعاً على قلب رجل واحد (301 : 56).
- 4- المعلم والتعلم في الفلسفة الاسلامية : عد المسلمين التعلم من جملة الصنائع التي تحتاج الى المعرفة التي تؤهل صاحبها للاشتغال في هذه الصناعة ، اذ قال ابن خلدون: "والتعليم صناعة تحتاج الى معرفة ودرية ولطف فانها كالرياضية للمهر الصعب الذي يحتاج الى السياسة واللطف والتأنيس حتى يروض ويقبل التعليم" (282 : 195). وقد وضع علماء المسلمين صفات وشروط للمعلم، وبعد محمد بن سحنون (ت 256هـ) من أوائل الفقهاء الذين افردو ا رسالة خاصة حول التعليم، وذلك في رسالته (كتاب أداب المعلمين) ، وتشتمل على مسائل تربوية تدور حول علاقة معلم الكتاب او (المؤدب) بالصبيان وبأولياء امورهم ، ووسائل تبتدئ بحديث للرسول ﷺ حول تعليم القرآن الكريم: "افضلكم من تعلم القرآن وعلمه" . (60 : 57). وبعد هذا الحديثمنذ البداية مؤشراً على تطابق رؤية ابن سحنون التربوية وواقع الحال في القيروان ، إذ كان تعليم الصبيان في الكتاتيب يبدأ بتعليم القرآن اولاً واللغة والشعر والحساب .

ان العلاقة التربوية في كتاب أداب المعلمين تحتم شعار العدل والرحمة ، فيقول ابن سحنون عن انس بن مالك قال : قال رسول الله ﷺ: "اما مؤدب ولی ثلاثة صبية من هذه الأمة ، فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيهم ، وغنيهم مع فقيرهم حشر يوم القيمة مع الخائنين " (160 : 160)

84-85). وعن انس بن مالك عن الحسن قال: "اذ قوطع المعلم عن الاجرة فلم يعدل بينهم أي الصبيان) كتب من الظلمة" (60 : 85).

اما القابسي (ت 403هـ) فيضع شروطاً وواجبات يجب توافرها في المعلم، كونه قدوة للتلاميذ في صفاته واعماله واخلاقه، وتلك الشروط هي (310، 308 : 78):

- 1- ان يكون ذا علم غزير وثقافة واسعة، وان يكون عارفاً بالقرآن الكريم والنحو والعربيّة وايام العرب عملاً بها.
- 2- ان يكون المعلم في سياسته مع الصبيان عطفاً رفياً بهم، ومن حسن رعايته لهم ان يرفق بهم.
- 3- حسن التعامل مع الصبيان، فيستعمل اللين والرفق في الامور العادية، يلجم الى الشد والخزم اذ دعت الضرورة الى ذلك.
- 4- ينبغي على المعلم الا يشغل في غير التدريس في اثناء الدوام.
- 5- ينبغي على المعلم اذا غاب او تأخر او صرف، ينوب عنه من يعلم الصبيان يستأجره او يتطلع له.
- 6- ينبغي على المعلم اذ اضاع من وقت الدرس مدة بالانشغال بالتحقيق والحديث ان يعواضهم من وقت راحتهم.

طرائق التدريس:

يقوم منهج التربية الاسلامية على اساليب متنوعة بحسب مناسبتها لتحقيق الغرض المطلوب منها، على ان هذه الاساليب تتكامل فيما بينها لتناسب كل المواقف بحسب الاغراض . ومن هذه الاساليب :

1- اسلوب القدوة الصالحة :

لقد دعا الاسلام الى الاقتداء بالرسول الكريم ﷺ، اذ قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَدَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ (سورة الاحزاب آية 21). وبهذا يكون المربى رسول الله ﷺ هو قدوة الانسان المسلم في التربية الاسلامية كما بين القرآن

ال الكريم إذ تكون القدوة "عاماً اساسياً لنجاح التربية القرآنية" (80 : 165) وطريقة القدوة في التربية الإسلامية ضرورة "لإعداد الفرد المسلم على نهج الانبياء والرسول" (111 : 211). وتأثير طريقة القدوة تأثيراً بالغاً في تربية الطفل، وفي تكوين قيمه وصورة عن ذاته المثالية . فالذات تكون أساساً نتيجة استجابة الطفل لتوقعاته من حوله، ومن إدراكه لتوقعات غيره . وهو يكون توقعاته من غيره، ويدرك توقعات غيره منه، ومن خبراته الماضية معهم ، وتصرفهم حيال سلوكه في المواقف المختلفة ، وهو لا يستطيع ان يتصرف بشكل يتوافق مع اتجاهات غيره وقيمهم الا اذا تبني تلك الاتجاهات والقيم بوصفها خطوة اولى في تكوين الذات المتكاملة (305 : 32).

2- اسلوب الحوار والمناقشة :

استخدم الرسول ﷺ هذا الاسلوب في التربية في الحلقات التربوية التي كان يعقدها للتربية اجيال المسلمين ، وهي طريقة تدفع بالتعلم الى المشاركة بالاسئلة والاستماع والفهم والتساؤل عما لا يدركه من حقائق . وكان الرسول الكريم ﷺ كثير الاستعمال للطريقة الحوارية مع اصحابه ، ومع خصوم الاسلام من المشركين واهل الكتاب ، فكان ﷺ يستعمل الاستجواب في كثير من الاحيان للوصول الى فكرة معينة يعجز الصحابي عن الجواب عليها فيسأل الرسول ﷺ فيجيب ويعمله (38 : 229)، واذا كان الرسول وهو في تربيته من طريق الحوار والمناقشة يقوم بتوجيه الاسئلة وادارة الحوار فانه كذلك كان يتلقى الاسئلة ويجب عنها من المتعلمين ومن طريق الحوار أيضاً .

كان الرسول ﷺ يعلم المسلمين شتى امور دينهم ودنياهم . ومن اشكال الحوار : "عن عبد الرحمن بن ابي بكرة عن ابي ذكر ان رسول الله ﷺ قعد على بعيره وامسح بخطامه او بزمامه ، قال : أي يوم هذا؟ فسكتنا حتى ظننا انه سيسميء بغير اسمه ، قال : أليس يوم النحر؟ قلنا بلى . قال : فأي شهر هذا؟ فسكتنا حتى ظننا انه سيسميء بغير اسمه فقال : أليس بذى الحجة؟ قلنا : بلى قال : فان دماءكم واموالكم واعراضكم بينكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا ، ليبلغ الشاهد الغائب فان الشاهد عسى ان يبلغ من هو ادعى له منه " (11 : 26).

ويكفي القول ان طريقة الحوار والمناقشة في التربية الاسلامية لها اثرها في تقوية الحجة، والتمرن على سرعة التعبير والمناقشة، والتفوق على الاقران، والتعويد على الثقة بالنفس. وكل ذلك من أجل التكامل مع طرق التربية الأخرى التي بها تتحقق أهداف فلسفة التربية الاسلامية. ويبدو في هذه الطريقة استعمال المنطق والمحاكاة العقلية، وهو اسلوب " يمكن للانسان من تمييز الحق من الباطل بالحججة والمشاهدة الحسية، وليس بالقرار والتقليد الاعمى (114 : 277).

3- طريقة الممارسة (التربية بالعمل) :

التربية الاسلامية تربية عملية سلوکية تحول بها الكلمة الى عمل بناء الى خلق فاضل، او الى تعديل في السلوك على النحو الذي يحقق وجود ذلك الانسان كما يصوّره الاسلام (157 : 217). وفي الحديث الشريف: "إن رسول الله ﷺ كان اذا قال فعل " (11 : 236) وقال ﷺ: "ما آمن بالقرآن من استحل محارمه" (15 : 87).

إن التعلم بالعمل والممارسة مبدأ تربوي مهم في التربية الاسلامية "الإيان قول وعمل" (2 : 11) وفي الحديث الشريف: "كنا جلوسا مع النبي ﷺ ومعه عود ينكث في الأرض وقال: ما منكم من أحد لا قد كتب مقعده من النار أو من الجنة، فقال رجل من القوم: الا نكتل يا رسول الله؟ قال: لا اعملوا الكل ميسرا، ثم قرأ: فأما من اعطى وأتقى" (11 : 8/ 154).

4- اسلوب القصص :

لقد تضمن القرآن الكريم أنواعاً من القصص القرآنية، منها قصص الأنبياء والقصص القرآني الذي يتعرض للحوادث العابرة، والأشخاص الذين لم تثبت نبوتهم مثل طالوت وجالوت، وأهل الكهف وذى القرنين، والقصص التي يتعلق بالحوادث التي وقعت في زمن الرسول ﷺ كموقعة بدر وموعدة أحد في سورة آل عمران. وكل القصص القرآنية حافلة "بكل أنواع التعبير الفني ومشخصاته من حوار الى السرد تنغيم موسيقي، الى احياء للشخص الى دقة في رسم الملامع، الى اختيار دقيق للخطوة الحاسمة في القصة" (190 : 1/ 247). واستخدام طريقة القصص في التربية تساعد على ايضاح ما يصادف المربى من

صعوبات وتعقيدات في الحقائق والمعلومات المراد توصيلها إلى المربين وتفسيرها وتذليلها. وقد ادرك المربى الرسول ﷺ "الميل الفطري إلى القصة، وادراك ما لها من تأثير ساحر على القلوب، فاستخدمها لتكون وسيلة من وسائل التربية والتقويم" (279 : 237).

5- الترغيب والترهيب :

ان التربية الاسلامية لا تغفل آية طريقة او أي اسلوب توجه به الانسان وترشده الى السلوك الصالح في حياته، وهي بذلك تعطيه حقه من التربية. فليس معنى ان الانسان الذي يخطئ انه مخطيء وضال أو أن هذه سمة من سمات شخصيته، بل معنى هذا انه قد اخطأ في اختيار السلوك، وعلى التربية ان تكون فيها المرونة والاستجابة لطبيعة الانسان. ومن اساليب الترهيب العقوبة، وهي وسيلة من وسائل التأديب، وروعى فيها التدرج من الرفق الى الشدة و المناسبتها لما ارتكب من خطأ، وخروجها مما اشتراه المربون فيها عن التشفي والانتقام (116 : 123).

6- الوعظ :

الموعظة المؤثرة تفتح طريقها الى النفس مباشرة مما يؤثر في تغيير سلوك الفرد، واسبابه الصفات المرغوب فيها، وكمال الخلق. وفي الحديث الشريف "وعظنا رسول الله ﷺ يوما بعد صلاة الغداة موعظة بليغة ذرفت منها العيون ووجلت منها القلوب، فقال رجل: ان هذه موعظة مودع، فماذا تعهد علينا يا رسول الله؟ قال: اوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة، وان عبد حبشي، فإنه من يعش منكم برى اختلافاً كثيراً، واياكم ومحدثات الامور، فإنها ضلاله، فمن ادرك ذلك منكم فعليكم بستي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين عضوا عليها بالنواجد" (15 : 44).

ومن صور الوعظ غير المباشر اسلوب الايحاء "ويكفي ان يقع الايحاء بالتلسمح او التنبيه او الترغيب او التحبيب او التفضيل او الاغراء او التحسير او التقبیح او التشہیر" (47 : 258).

7- اللعب والترويح :

في اللعب تعبير عن رغبة ملحة لدى الكائن الحي في التعبير عن ذاته (190 : 40 / 2)، والتربيـة الاسلامية تربـي خلال الحياة كلها وفي كل منـاطقها من لـعب وتروـيج، فـفي "الـلعب تخـيل لـمـواقـف الـحـيـاة الـحـقـيقـيـة، وـدـنـيـا الـلـعـب تـمـيـز بـاـنـهـا تـخـلـق دـنـيـا جـدـيـدة لـلـاـنـسـان لاـ تـلـكـ الـتـي يـعـيـشـهـا، وـيـرـتـبـطـ الـلـعـبـ بـالـحـرـيـةـ وـمـارـسـةـ النـشـاطـ وـيـمـلـأـ وـقـتـ الـفـرـاغـ، وـاـنـ فيـ الـلـعـبـ اـفـرـاغـاـ للـطاـقةـ" (398 : 239).

والـتـروـيجـ مـنـ اـسـالـيـبـ التـرـبـيـةـ، فـالـاـنـسـانـ لـكـيـ يـتـقـبـلـ كـلـ اـنـوـاعـ التـرـبـيـةـ، وـيـنـفـعـلـ بـكـلـ ماـ يـقـابـلـهـ فيـ حـيـاتـهـ بـلـاـ اـسـتـرـاحـةـ، وـلـاـ تـروـيجـ عـنـ نـفـسـهـ، لـاـ بـدـ مـنـ وـجـودـ مـنـاهـجـ تـرـبـيـةـ لـكـيـ يـنسـى مشـاـكـلـ الـحـيـاةـ الـتـيـ تـقـابـلـهـ لـنـ تـثـمـرـ مـنـاهـجـ التـرـبـيـةـ الـتـيـ تـقـدـمـ لـهـ بـوـصـفـهـاـ تـرـبـيـةـ جـسـمـهـ وـعـقـلـهـ دونـ أـنـ تـكـوـنـ تـرـبـيـةـ مـتـكـامـلـةـ تـقـدـمـ لـذـاتـهـ.

المبحث الثاني

نماذج من السلف الصالح

النموذج الأول: الإمام أبو حنيفة :

اسمها ونسبه :

هو النعمان بن ثابت ولد بالكوفة سنة ثمانين من الهجرة على الارجح في اسرة كريمة
غنية (15 : 263) .

نشاطه :

درس أبو حنيفة القرآن الكريم على عاصم بن أبي النجود، وحفظه وثقف بثقافة امثاله
الاغنياء والآثار والنحو والأداب ونشأ بذاته من ناشئة ذلك العصر ولاسيما اولاد حجر الذين
لا يدفعهم السعي لطلب القوت الى الاعراض عن العلم والمعرفة (19 : 25) .

لقد التزم أبو حنيفة بوصية الشعبي للتردد على مجالس العلماء فيذكر يحيى بن أبي بكر:
كان أبو حنيفة يقول : مررت يوما على الشعبي وهو جالس فدعاني ، وقال : إلى من تختلف ؟
فقلت اختلف إلى السوق وسميت له استاذي ، فقال : لم اعن الاختلاف إلى السوق عننت
الاختلاف إلى العلماء ، فقلت له أنا قليل الاختلاف إليهم ، فقال : لا تغفل وعليك بالنظر
ومجالسة العلماء فاني أرى فيك يقظة وحركة قال : فوقع في قلبي من قوله ، فتركت
الاختلاف إلى السوق وأخذت في العلم فتفنعني الله تعالى بقوله (54 : 263) .

وقد اتجه الإمام بكليته إلى العلم في هذه الحقبة ، وتخصص في علم العقائد حتى بلغ فيه
رتبة شريفة ، وكان رفيعاً لما بلغ الثانية والعشرين من عمره جعل اتجاهه الخاص إلى الكتاب
والسنة والفهم فيما ، وهو الذي يسمى بعلم الفقه ، فكان في ذلك الخير الكثير والنفع . ولزم
اماًنا شيخه حماد بن أبي سليمان ثماني عشرة سنة ملزمة شديدة ، بلا ملل ولا انقطاع . فلما

مات شيخه اجتمع على الرأي الى ابى حنفية اصحاب حماد فقالوا له : اجلس أى للتدريس ، فقال : على ان يضمن لي عشرة منكم ان يلزمونى سنة ، قال : فضمنوا له ووفوا ، وكان ابو اسحاق الشيباني من وفى له (193 : 51).

العوامل الثقافية :

لقد شهدت الاعوام ما بين العشرين والمائة للهجرة بداية تحقيق عالمية الاسلام بخروجه من الجزيرة لاقتحام عالم القرن السابع الميلادي بثقافته الهيلينستية وامبراطوريته الكبيرتين البيزنطية والساسانية ، وكان على العالم الاسلامي الناشئ ان يواجه تلك المشكلة الناجمة عن اتساع آفاق الامة والارض ، والمشكلات التي تزيد اعزاز الفتح السياسي ، ومشكلات التزام الشرع والتعامل مع الفئات المتمايزه وسط منظومة الاسلام الشاملة .

بيد ان أخطار هذا (العلم) في مطلع القرن الاول لم تأت نتيجة الحركة المتسارعة للفتحات بقدر ما تأتت نتيجة صعوبات التكون الداخلي على المستويات كافة : ولا سيما الديموغرافية (السكانية) ، إذ ظهرت صعوبات جمة في تأسيس الامصار ولا سيما البصرة والكوفة (43 / 1 : 486) .

العوامل الاجتماعية :

لا تزال القبيلة العامل الاجتماعي ليس في البداية فقط ، بل في القرى والمحاضر ، لذا كان التنظيم الاجتماعي في الامصار قبليا ، وكان لذلك مشاكله الكثيرة (12 : 389) .

العوامل الإدارية والسياسية :

كانت هناك مسألة السلطة في المجتمع الاسلامي التي انقسمت حولها القوى والآراء ، واستقرت السلطة في نظام جديد سمي نظام (الخلافة) ، وبسبب التركيز القبلي والعصبي حدث الانقسام الاجتماعي والايديولوجي .

وقد حل القرن الاول الهجري والنصف الثاني بالذات مسألة تدوين العلم الصالح تقديره وحلت مسألة الوظيفة الاجتماعية للعلم او علاقته بالمجتمع فبسبب من الارتباط الكامل

بالياسلام وهو شرعة المجتمع كله- استعصى على الاحتياط والاستئثار وسوء التأويل ، وان مسألة علاقه العلماء بالسلطة اخذت طريقها الى الحل من ضمن المبدأ الذي اقره القرآن الكريم (مبدأ الامر بالمعروف والنهي عن المكروه) اذ جاءت الآيات القرآنية لتأكيد ذلك ومنها : «وَلَتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَا هُنَّ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ» (سورة آل عمران آية 104) ، «يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَا هُنَّ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ» (سورة آل عمران آية 110) ، «يَأْمُرُهُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَا هُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيَحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ» (سورة الاعراف آية 157) ، «يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَا هُنَّ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ» (سورة التوبه آية 71) .

ان هناك مسائلتين رئيسيتين تركتا اثرا كبيرا في التطور العلمي الاسلامي وهما مسألة علاقه الاسلام بالاطار العصبي للدولة ، ومسألة النهج التربوي للمسلم فيما يتصل بعلاقته بالشريعة والمجتمع والسلطة . وبهمنا ان نسلط الضوء على النهج التربوي ، اذ جرت محاولات تحد لعالمه في النصف الثاني من القرن الاول عن طريق تدوين السيرة النبوية بشكل شامل بعد ان دونت المغازي (47 : 210) لكن الصراعات السياسية التي انعكست في شكل صراعات ثقافية وعلمية في قلب الاسلام وشرعيته حالت دون ذلك ، فقد كانت هناك صورة للانسان المسلم على نحو ما يراه الخوارج في علاقته بالجماعة المسلمة والسلطة القائمة . وكانت هناك صورة له عند المرجئة والقدرية في علاقته بالله والشريعة والمجتمع . وكان هناك خلاف حول الاولويات في النهج ، فسلوكية تكون ام البداية عقيدية ؟ ففي حين شدد الامام زيد بن علي وقسم من المحدثين والزهاد من امثال الاوزاعي والفضل بن عياف وابن المبارك على السلوك انصرف الامام جعفر الصادق ومن وافقه ، مثل ابي حنيفة وسفيان الثوري ومالك بن انس الى ابراز الناحية النظرية الفكرية للنهج التربوي بوصفها الاهم والاولى بالاعتبار ، هذا على اختلاف بينهم في التفصيل . وعندما خلف ابو حنيفة النعمان بن ثابت (ت 150هـ) شيخه حماد بن ابي سليمان (ت 202هـ) (37 : 6/256) في حلقة مجتمع الكوفة كانت هذه المسألة الى جانب المسائل الفقهية الجزئية ، شغل العلماء الشاغل ، ذلك انه وسط التغيرات الكثيرة التي كانت تواجه المجتمع والسلطة واوساط العلم بالکوفة والبصرة وكان من الواضح ان النهج الواحد التربوي الواضح للانسان المسلم هو الكفيل وحده باصطناع توافق بين المسلم وعالمه بلا

زعزعة علاقته بشرعيته أو مجتمعه . وانه كفيل باستمرار اسلام الدعوة المتأسس على السلوك التربوي للجماعة الإسلامية وافرادها (42 : 68) .

مؤلفات الإمام (أبو حنيفة) :

ترك أبو حنيفة (37 : 256/6) (495 : 54) (284 : 64) تراثا ضخماً من المؤلفات في فقه المعاملات والعبادات ، وفي السير وقضايا الديوان . ويمكن تسلیط الضوء على فكره التربوي من خلال رسالته (العالم والمتعلم) (21 : 27) ، ورسالته إلى عثمان البشري (20 : 33-38) ، والفقه البسط والفقه الأكبر والوصية ولابي حنيفة في فقه السلوك او السلوك الاجتماعي للعالم وصيته إلى تلميذه أبي يوسف وقد لاحظ معظم الذين درسوا الثقافة الإسلامية أنها اتسمت بالطابع الفقهي (فقه العبادات ، وفقه المعاملات) ، وطريقة السؤال بحد ذاته على ثقافة الإسلام منذ القرن الثاني الهجري ، رأوا ان الوضع كان مختلفا في حقبته الأولى ، وقالوا ان اهتمامات أبي حنيفة الفكرية والتكلمين بشكل عام تدعم هذا الرأي (126 : 8) .

وهناك امر آخر يبدو في رسائل أبي حنيفة ويتصل بالشكل بالذات ، فالملاحظ ان هذه الرسائل مؤلفة على طريق السؤال والجواب ، ثم تقسم وتدرج من البساطة والوضوح الى الأكثر صعوبة وتعقيداً . الواقع أن هاتين السمتين تظهران في أكثر الرسائل والكتب المعاصرة لابي حنيفة او التي الفت خلال القرن الثاني كله (63 : 19) .

الفلسفة التربوية عند الإمام (أبو حنيفة) :

يبدأ أبو حنيفة رسالته إلى المتعلّم بايضاح ثلاثة أمور منهجية :

الامر الأول : ضرورة النظرية .

الامر الثاني : ضرورة التجديد من طريق الاجتهاد .

الامر الثالث : معنى الجامع للاسلام (21 : 5) .

ففي مجال ضرورة النظرية في التربية قال : "اعلم ان العمل تبع للعلم كما ان الاعضاء تبع للبصر . فالعلم مع العمل ايسير افعى من الجهل مع العمل الكثير ، مثل ذلك الزاد القليل الذي لا بد منه في المغازى مع الهدایة ، بها افعى من الجهمالة مع الزاد الكبير ، ولذلك قال تعالى « قلْ

هل ينتهي الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولو الألباب» (سورة الزمر آية 29) ويحصل هذا الارتكاب لأهمية النظرة الشاملة للقضايا بالنسبة لعدمها المقدمة الضرورية للعمل في الاسلام (21 : 8-11)، «اما الاعمال بالتيات واما لكل امرئ مانوي . . . » (ثم بالمشورات المؤثرة التي عرفت في البيئة العراقية ابان مطالع القرن الثاني الهجري لاسيما ترجمات ابن المفع وغيره من الفارسية وغيرها ففي احدى هذه المؤثرات المنسوبة الى ابقراط: "العلم روح والعمل بدن والعلم اصل والعمل فرع والعلم والد والعمل مولد . . . " وفي مأثوره اخرى: "ان العلم اصل وان القوة فرع وان العلم روح وان القوة جسم . . . " (66 : 98). ولعل ابا حنيفة الذي يدافع هنا عن المسألة النظرية في الاسلام التي أطلق عليها اسم (العلم) لم يكن يفعل ذلك لدوافع موضوعية فقط تتصل بصحة الرواية النظرية مقدمة للعمل، بل كان يرى في " خضم الضلال في العمل " وفي اوساط مختلف المذاهب الدينية والسياسية ان الوضوح النظري عاصم عن كثير من اسباب الخطأ في التصرف والخطلل في الفكر، واتباع هذه المذاهب يسمون من جانبه ومن جانب تلميذه ابي مقاتل " والاحناف من امتاز الحكم للمبشرین، وكانت جماعات من هؤلاء الاحناف ترى في التنظير والمقاييس والمحاكمة خطرا على الدين ، وترى انه لا فائدة في الكلام فيما ليس تحته عمل " (58 : 54) ذلك ان هذا كله في احسن حالاته ليس اكثرا من تمهل يدخل في باب اداء الكلام في الدين بالرأي (21 : 9-10) لكن ابا حنيفة كان يرى في التشرذم الديني الموجود في بدايات الصراع مع السمنية والمانوية (45 : 37-38) (44 : 25-26) (39 : 26-27) وبعض الثقافات القدية الأخرى في الشام والعراق وما وراء النهر مستوى عالياً مع بقاء الاهتمام بالمسألة النظرية هذه التي كان يسميها الفقه الاكبر (فقه الاصول) في مقابلة الفقه الاصغر (فقه الفروع).

اما الامر الثاني امر مشروعية اعادة النظر والتفكير امر يتحدد، فان ابا حنيفة يواجه فيه اولئك الذين يدعون بشكل عام الى التزام اقوال السلف الصالح، والتتكر لكل مالم يجر في ايامهم. انه يقول لتلميذه عندما يواجهك هؤلاء بالقول الا يسعك ما وسع اصحاب النبي ﷺ قل لهم بل يسعني ما وسعهم لو كنت مبزرتهم وليس بحضرتي الذي كان بحضرتهم، لكن الامور تغيرت مثل اصحاب النبي ﷺ وليس بحضرتهم من يقاتلهم فلا يتكتفون بالسلام، ونحن قد ابتلينا بن يطعن علينا ويستهمل الدماء منا (21 : 90-96) فلا تتكلف له سلاما، ونعد العدة للدفاع عن انفسنا.

وهكذا يرى ابو حنيفة مشرعه الجدید في المتغيرات الشاملة منذ ایام النبي ﷺ واصحابه، ومن هذه المتغيرات تکاثر الفرق والخصوم في الدين . وازاء هذا کله لابد من موقف جدید شامل لانه (21 : 9) "اذا کف الرجل لسانه عن الكلام فيما اختلف الناس فيه ، وقد سمع ذلك لم يطق ان يکف قلبه لان القلب من ان يکره احد الامرين او الامرین جميعا . فالعالم لا يستطيع ان يغمض عينه عمما یجري حوله بحجة ان ما لا یقع عن سمعه وبصره لا يكون هو مسؤول عنه ، ان معنى ذلك یقع عليك" (21 : 9-10) "واسم الجهة لانك لا تعرف الخطأ من الصواب الثانية على ان ينزل بك من الشبهة ما نزل بغيرك ، ولا تدری ما المخرج منها . والثالث لا تدری من تحب في الله ومن تبغض فيه لانك لا تدری المخطئ من المصيب حيث إن "الوضوح النظري ليس المقدمة للتصرف الصحيح فقط بل هو المقدمة لكل عمل اجتماعي ذلك انه حتى في حدوده الدنيا تمیز المخطئ من المصيب بها" (21 : 10) یبقى اساس الاختيار والاجتناب ، ومن ثم اساس العمل وينطوي هذا التأکيد على بديهية ضمنية مفادها ان العالم المسلم یصبح كذلك (أي عالما مسلما) عندما تبدأ فاعليته الاجتماعية او كما یقول ابو حنيفة عندما یختلط بالعامة والجمهور (21 : 10) ، فليس هناك علم للعزلة ولا عالم لنفسه فقط (21 : 10) ذلك ان الله اخذ على العلماء ان یبيّنوا العلم للناس ولا یكتمنه (65 : 2/114)) فمن كتمه عن اهله "الجم ب Glam من النار يوم القيمة" . والعلم الذي يعني الرؤية الشاملة والواضحة ، ويعني الفاعلية الاجتماعية في الجمهور ، ويعني الوضوح في التوجہ والصدق في تمیز الحق من الباطل والوقوف الى جانب الحق ايضاً . فابو حنيفة يحمل في هذا السياق على اولئک الذين یؤیدون الرأي بلا انکار نقیصه اجتماعيا من مثل الاربعة الذين یسألون عن لون ثوب مرئي فیزعهم احدهم انه ابيض من غير ان یخطئ الثلاثة الآخرين الذين یروننه احمر او اسود او ازرق (21 : 10) .

ویبقى امر ثالث يرى ابو حنيفة انه ضروري لاکتمال مقدمة المنهج الذي یرسمه تربویا للعالم المسلم وهو ان على العالم المسلم ، في ممارسته للدعوة الى الله ان یعرف "ان الله عز وجل انا بعث رسوله رحمة ليجمع به الفرقه ولزيذ الالفة ، ولم یبعثه ليفرق الكلمة ويحرض المسلمين بعضهم على بعض . هذا المعنى الجامع والمألف للإسلام یتناول حديث ابی حنيفة السالف عن الاصناف ، ویضیبطه ان هؤلاء الاصناف المخطئین یبقون مخطئین ، لكنهم یبقون مسلمین ايضا . ومن ضمن واجبات العالم المسلم ان یبشر ولا ینفر انطلاقا من المعنى الجامع

والمؤلف للإسلام. عليه اذن ان يبقى في نقاش معهم في حدود الدعوة للرجوع عن الخطأ وبالحس فلا يتتجاوز ذلك الى قذفهم بقذع او رميهم بالكفر، وان ظل يؤكد انهم مخطئون. وتصل المسألة الى درجة الخروج من فلسفة الاسلام نفسه عندما يعمد العالم المسلم غفلة او تعمدا الى تحريض فئة مسلمة على فئة اخرى مسلمة بسبب اختلافه معها او مع علمائها، الرأي ليس في امر العالم المسلم في خلافه مع خصوصه خلافا في الرأي، ولا يتقل ليصبح خلافا في الدين، فان صار كذلك كان العالم نفسه مخطئا خطأ تفاوت حدود امتداده بتفاوت حجم الضرر الناجم عنه واصراره عليه او عدمه " (21 : 11) .

إن الاسلام هو الدين الذي يدعو العالم المسلمين الناس اليه ، ويدعو غير المسلمين للدخول فيه ، ويدعو المسلمين للالتزام باحکامه . وعلى العالم ان يعرف ماذا يعني الدين بحد ذاته ، ثم ما هو موضعه في العلم وموضعه بالنسبة للاديان والشرائع الأخرى . في هذا المجال يرى ابو حنيفة ان على العالم ان يعرف الفرق بين الدين والشريعة ل يستطيع تحديد مكان امته في التاريخ الانساني بشكل عام ، وفي تاريخ الرسالات بشكل خاص . واذا كان الله عز وجل قد أرسل نبيه ﷺ رحمة للعالمين فكيف يتجلى ذلك في الدين الذي بشر به ، وفي الشريعة التي انزلت عليه . ويقول ابو حنيفة إن رسول الله لم يكونوا على اديان مختلفة ، ولم يكن كل رسول منهم يأمر قومه بترك دين الرسول الذي كان قبله ، لأن دينهم كان واحدا ، وكان كل رسول يدعو الى شريعة نفسه ، وينهى عن شريعة الرسول الذي كان قبله لأن شرائعهم كثيرة مختلفة . هناك اذن دين واحد منذ آدم حتى اليوم جوهره او فكرته الرئيسة التوحيد توحيد الله وتوحيد عباده (21 : 11) .

لقد اوصى الله عز وجل الرسل جميعا باقامة الدين وهو التوحيد ، وبان لا يتفرقوا لانه جعل دينهم واحدا (21 : 11) « شَرَعْ لَكُمْ مِّنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحًا وَالَّذِي أُوحِيَنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا » (سورة الشورى آية 13) هكذا صور النبي دين الله الاسلام بصورة البنيان الحسن الذي لا يشكل فيه هو غير لبنة ، وهذا هو معنى الاسلام الجامع « قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَنَّا نَعْبُدُ إِنَّا اللَّهُ وَلَا نُشْرِكُ بِهِ شَيْئاً وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضاً أَرْتَاباً مِّنْ دُونِ اللَّهِ » (سورة آل عمران آية 64) لذا مادام الدين واحداً فان اللقاء ممكن بل ضروري ، ولن يكون الدين واحداً ان لم يستطع

استيعاب الجميع على اختلاف شرائعهم في عالمه. ان الدين لم يبدل ولم يحول ولم يغير والشريعة قد غيرت وبذلك لانه "رب شيء قد كان حلالاً لناس قد حرمه الله عز وجل على آخرين . . ." هذا هو اذاً معنى كون النبي رحمة انه جاء لاعادة توحيد العالم في ظل الدين الواحد مع ادراك اختلاف الشرائع باختلاف الانبياء . صحيح ان القرآن (مهيمن) على الشريعة السابقة لكن الوحدة التاريخية للدين والاختلاف التاريخي للشريعة يفتحان للمسلم آفاقاً جديدة في التعامل مع عالمه ومع مخالفيه في مجتمعه من المسلمين وغيرهم ان عليه ان يدعو لمذهب وشرعيته ، وعليه ان يحرص على انتصارهما اجتماعياً لكن خلافه مع مسلم آخر لا ينبغي ان يخرج عن حدود الخلاف ضمن الدين الواحد والشريعة الواحدة . أما خلاف مع المسلمين مثلاً في مجتمعه فلا ينبغي ان يخرج عن حدود الخلاف في نطاق الدين الواحد . هكذا تبقى الوحدة في الدين هي الفكرة الاجتماعية الأساسية كما هي الفكرة التاريخية الأساسية فيكون عامل الانسان المسلم كما كان في الماضي رحب الآفاق في الحاضر والمستقبل ، ويؤدي ذلك الى سيادة نظرة جديدة في علاقاته بتاريخه وحاضره الاجتماعي ومستقبله الديني . ان محمدًا ﷺ ليس حديثاً في العالم ليس ابن القرن السابع الميلادي ، بل هو استمرار لتراث القرون قبله في كون دينه هو الدين التاريخي للبشرية كلها . فالذى يتبع دين محمد انما يدخل نفسه وبحريته في المجرى العام لتاريخ ذلك المجرى هو خلاصة تجارب البشر على هذه الارض في تعاملهم مع الرسالة الالهية الواحدة .

اذا حدد المسلم موقعه في التاريخ في الجانب العام من الدين يأتي الجانب الآخر الجانب الداخلي وهو الایمان ، وابو حنيفة يرى ان الایمان هو التصديق والمعرفة والتعمين والاقرار والاسلام (21 : 13) ، وعندما يوضح ابو مقاتل ويشكوكثرة الاسماء يقول له ابو حنيفة ان هذه اسماء مختلفة ومعناها واحد هو الایمان وحده ، وذلك بان يقر بان الله ربه ، ويتيقن بان الله ربه ، ويعرف بان الله ربه . فهذه اسماء مختلفة ومعناها واحد ، كالرجل يقال له يا انسان ويا رجل ويا فلان واما يعني القائل بها واحداً ، وقد دعا به اسماء مختلفة (21 : 14) . الایمان في نظر ابى حنيفة هو التصديق اذن ، وهو بذلك يخالف عدداً من الفرقاء يجعلون العمل جزءاً من الایمان ، ولهذا يخرجون غير العامل منه ، ويقولون ببعا لعمل العامل : إن الایمان بزيد وينقص ولهذا قد سموا ابا حنيفة مرجحاً لانه يرجى العمل عن الایمان (7 : 138) واستندت هجماتهم لذلك ، في حين يبدو ان ابا حنيفة توصل الى هذا الرأي في سياق صراعه مع نظرة

الخوارج الى سلوك المسلم ، فقد اخرجوا بعدهم العمل جزءا من الایمان اكثرا المسلمين من حضيرة الاسلام ، واستباحوا قتلهم بحججة ان كلاما منهم ارتكب هذا الذنب او ذاك ، وهكذا لم يعد مسلما (7 : 100).

اما ابو حنيفة الذي كان يرى ان الاسلام اصله الاساسي (الجمع والتوحيد والتأليف) فقد كان يريد للعالم المسلم في سلوكه بين الناس (ان يامر بالمعروف وينهى عن المنكر) من غير ان يكفر احدا من الناس بذنب (21 : 104) ، وان يظل الباب مفتوحا للمسلم من طريق الدعوة والارشاد للعودة الى اداء الفرائض التي اهملها والجماعات التي ابتعد عنها لسبب او لآخر . في مقابل هذا يريد ابو حنيفة للعالم المسلم ان يشيع الثقة بين المسلمين عن طريق بعث ثقة كل منهم بنفسه . فالمسلم ان كان مصدقا بوحدانية الله وشريعة النبي يستطيع ان يقول انه (مؤمن) متمن الى جماعة المسلمين بما يعطي له هذا الانتماء من حقوق ، وما يرتبه عليه من واجبات . وقد كان فقهاء آخرون يزثرون ان يقال انا مؤمن ان شاء الله (21 : 14) . وقد رأى ابو حنيفة في هذا تمهلا لا ضرورة له ولا فائدة غير اثاره الشكوك والفتنة بين المسلمين حيث ان الانسان المقيم على ارض الإسلام يصبح مسلماً عضوا في جماعة المسلمين عندما يرى هو باختياره انه مؤمن ، ولو عمد العالم في المجتمع الى محاسبة الناس على مدى ايمانهم لافسد حرية الاختيار ، والمعنى الجامع والمؤلف والموحد للإسلام . ويعني هذا في النهاية انه لا يستطيع احد ان يزعم التقدم على الآخرين في الایمان ما دام الایمان هو التصريف والتصديق ، ولا يمكن ان يتجزأ او يزيد او ينقص . والعالم المسلم في المجتمع المسلم ليس افضل ايمانا من اناس عاديين ، وهكذا فإن عليه ان يضع هذا كله في حسابه عندما يتحرك اجتماعيا ، فإن اعتقاد غير ذلك فما الذي يفعله في النداء القرآني الى اهل الكتاب (21 : 14) ان لا يتخذ بعضنا بعضا اربابا من دون الله . ويرى ابو حنيفة أن الفقه في الدين افضل من الفقه في الاحكام ، ولأن يتفقه الرجل كيف يعبد ربه خير له من ان يجمع العلم الكثير (57 : 2) .

ان العلم في نظره هو الذي يعلم (الایمان بالله تعالى والشريائع والسنن والحدود واختلاف الامة واتفاقها) . واذا كان قد اوضح في القسم الاول من رسالته الى المتعلم مسألة الدين والایمان فانه في الرسالة نفسها (41 : 36) وفي الفقه الابسط يدرس مسألة (40) الشريائع والسنن والحدود واختلاف الامة واتفاقها . وهو يرى في هذا المجال ان على المتعلم ان يعرف

أصول الحق او مصادر المعرفة ، وهي في ذلك اربعة (21 : 31-32) كتاب ناطق ، وخير ، ومجتمع عليه ، واجتهد قياس ، واجماع صحيح ، انها الاصول المعروفة تاريخيا . لكن لا يبيحه فضل التأسيس تقريرا فيما يتصل بمضامين القياس وحدوده ، وانه يتميز بالنسبة للاحبار بالنص من غيره بأخذها بالخبر او الاخبار لمصلحة القياس او الرأي (22 : 40) لكن الاذى الكبير الذي ناله من معاصريه بلا تغيير نهجه يدل فعلا على انه كان يعطي القياس على الاصل الموجي موقعاً متقدماً على خبر الاحاد (21 : 11) فلا يقدم على القياس من الاخبار الا ما تواتر منها او اجتمع عليه ، ثم انه كان يريد للمتعلم (21 : 11) ان يعرف ان الاخبار الثابتة تنقسم الى خاص وعام ، وان النسخ يكون في الامر والنهي دون الاخبار . وقد رأى ابو حنيفة ان موجزه هذا حول مصادر التشريع كاف كأصول بالنسبة للمتعلم الذي سيقضى سنوات وسنوات على اي حال في تعلم الفقه . ولانه كان يهدف هنا الى وضع اصول نهجه للمسألة فقط فقد يدل الموضوع على مسائل اخرى بعد تقسيمه الخبر الى عام وخاصة ، ووضع المسألة في نصابها فيما يتصل بالنسخ .

تبقى آداب ابي حنيفة في السلوك الاجتماعي للعالم ان الناس ينظرون الى العالم العامل بين ظهرانيهم بوصفه قدوتهم في كل شيء ، ولهذا عليه ان يكون شديد الحذر والمحاسبة للنفس منذ البداية في سلوكه الشخصي والعام . انه يستحب للتلميذه ان كان يريد نذر نفسه للعلم ألا يتزوج باكثر من زوجة (16 : 180) ويستحب له ان يختارها بكرها يتيمة قليلة الاقارب لكي لا تشغله باقاربها وزياراتهم والوساطة لهم (65 : 2/327) (16 : 1/186) فضلاً على ان الاقارب الفقراء للزوجة "يأخذون امواله ويطمعون فيها غاية الطمع" . (16 : 1/186). ويؤثر للتلميذ ان لا يتزوج ولا يتهن مهنة الا بعد التحصل العلمي الاساس (16 : 1/186). وذلك ان انفع العلم ما كان عنفوان الشباب ووقت فراغ القلب والخاطر لكن ليس معنى ذلك ان لا يهتم للمال . ان عليك ان تجتمعه ل تستغنى به عن وجاه المجتمع والسلطة (65 : 2/329) وقد قال سعيد بن المسيب (84 هـ) ان السلطان يشجع العالم الغني على اتفاق ماله و يؤمله ل يستطيع الضغط عليه في وقت عسره (263 : 2/116).

إن العلم هو أعزّ ما في الوجود على قلب العالم ، فلا ينفي ان ينصرف الى المال بعد الكفاية رجاء الشراء اذا دخل في القلب خرج منه العلم . فإذا عَدَ المتعلم عدّته علمًا ومالًا ومتلا

فليينصرف الى الناس مرشدا و معلما من غير ان يتوقف على الازيد باد من العلم (16 : 186-187) انه في سلوكه الاجتماعي ينبغي ان يتصف (16 : 187) بتقوى الله وأداء الأمانة والنصيحة لجميع الخاصة وال العامة ، والافضل منذ البداية عدم مخالطة التجار والوجهاء ورجال الديوان (16 : 187) فانهم يسيئونطن بك ويعتقدون ميلك الىأخذ الرشوة منهم . إن عليك ان تلزم العامة والجمهور ، وهؤلاء يريدون منك ان (16 : 185) لا تقدر على قواع الطريق ، بل في المسجد ، وألا تأكل في الاسواق ولا تقدر على الحروانيت ولا تلبس الديباج والحلبي وأنواع الابريسم ، انهم يدعونك قدوتهم ويأخذون عنك دينهم ويسؤونهم ان يلحظوا تغيرا في معاملتهم أي تعاليما عليهم (16 : 185) فان استغاثتك احدهم فلا تجوب عن سؤاله ولا تضم اليه غيره فانه يشوش عليه (16 : 185) ويريد منك الجمهور (16 : 187) ألا تجالس احدا من اهل الاهواء الا على سبيل الدعوة الى الدين . وأن تسارع الى العامة الى المسجد فور اذان المؤذن (16 : 191) وتريد منك العامة أن تقصر في المسجد القصص هنا عليك ان تخالفهم (16 : 193) ، فإن القاصص لا بد ان يكذب . وقد تضطرك ضرورة باجتماع بذوي الجاه والثراء في مثل هذه الحالة عليك ان تصر على الامر بالمعروف والنهي عن المنكر أيا كان الاعراض والاستهثار . ان الله معينك وناصرك وناصر الدين ، فاذا فعلت ذلك مرة هابوك ولم يتجرسر احد على اظهار البدعة في الدين (16 : 193) وواجبك الاول لكي تظل فقيه الجمهور ان تتجنب السلطان ولو كان عالما عادلا ، لكن الضرورة لا بد ان تقويك رعاية لمصالح الجمهور او استدعاء منهم للاجتماع به ، ان عليك في مثل هذه الحال ان توقره (16 : 193) وألا تكثر الكلام بين يديه ، ثم لا تكثر التردد عليه صيانة لعلمك ولينزلك عند العامة . ثم عليك ان تحرص ان احتجت اليه أن تكون صلتكم به هو لا بحاشيته واعوانه الذين يتصارعون على الاقتراب منه ، وقد يستخدمونك في صراعهم دون ان تشعر (65 : 325) فان استفتاك فلا تفته الا بما تراه حقا وصحيحا في الدين والفقه (16 : 184) فاذا صادف ان جرى في مجلسه ما يخالف الدين فلا تسكت ولا تغليظ ولكن قل له (16 : 190-191) اني اذكر من سيرتك ما لا يوافق العلم . وابو حنيفة يرى ان العالم اذا اكثرا ذلك في مجالس السلطان اعرض عنه واراحه من زيارته او التردد عليه ، وذلك خير له (16 : 191) او الاستماع الى اقاصيص العامة عن (16 : 193) رؤياهم للنبي ﷺ ورؤيا الصالحين في المنازل والمساجد

والماقبـر افضل من الجلوس بـ مجلس السـلطـان ولو للامر بالـمعـروف والـنهـي عنـ المـنـكـر ، وـمواطـنـ العلم بعد بيته المسـجـدـ الجـامـعـ هـنـاكـ تـائـيـهـ العـامـةـ وـالـاسـفـتـاءـ وـالـاسـتـمـاعـ ، وـهـنـاكـ يـعـبـدـ رـبـهـ ، وـهـنـاكـ يـنـشـئـ حلـقـتـهـ لـطلـابـهـ (16 : 191) فـاـذـاـ كـانـ العـالـمـ غـرـيـباـ عـنـ الـمـدـيـنـةـ اوـ الـمـصـرـ الـذـيـ يـتـخـذـ منـ جـامـعـهـ مـقـرـاـلـهـ ، فـإـنـ عـلـيـهـ انـ يـتـعـرـفـ عـلـمـاءـ الـمـصـرـ وـيـوـقـرـهـمـ وـيـطـمـئـنـهـمـ الىـ انـ الـعـلـمـ ثـمـينـ حتـىـ لاـ يـشـعـرـواـ انـ يـنـافـسـهـمـ فـيـ جـاهـهـمـ اوـ مـصـالـحـهـمـ (16 : 191) ، وـلـهـذـاـ فـإـنـ عـلـيـهـ انـ يـرـفـضـ بدـاـيـةـ عـرـوـضـ السـلـطـانـ لـلـعـمـلـ مـعـهـ فـيـ الـقـضـاءـ اوـ فـيـ غـيرـهـ حتـىـ لاـ يـنـزـعـجـ عـلـمـاءـ الـمـصـرـ (16 : 188) .

ويرى ابو حنيفة ان تلامذة العالم في حلقة اسرته الحقيقة، فا قبل على متفقهيك فانك اتخذت كل واحد منهم ابنا و ولدا فيزيدهم هناك رغبة في العلم (16 : 188) ولأنهم أسرته فـإـنـ اهـتـمـامـهـ بـهـمـ يـتـجـاـوزـ حـلـقـةـ الـمـسـجـدـ الـىـ مـنـازـلـهـمـ ، فـاـنـ اـنـسـ مـنـ بـعـضـهـمـ ذـكـاءـ وـورـعاـ وـرـغـبـةـ فـيـ الـاسـتـمـارـاـنـ يـرـعـاـهـمـ حتـىـ يـتـخـرـجـواـ ، وـعـلـيـهـ انـ يـقـيمـ لـلـمـبـرـزـينـ مـنـهـمـ حـلـقـةـ بـجـانـبـ حلـقـتـهـ وبـاـشـرـافـهـ لـلـتـدـرـيـبـ ، ثـمـ انـ عـلـيـهـ انـ يـثـنـيـ عـلـيـهـمـ بـيـنـ النـاسـ لـيـحـسـنـ ظـنـهـمـ بـهـمـ فـيـقـبـلـوـ عـلـيـهـمـ (65 : 322) .

لقد كان ابو حنيفة يرى (انـ الـعـلـمـاءـ وـرـثـةـ الـأـنـبـيـاءـ) (16 : 194) لـذـاـ هـمـ طـلـيـعـةـ الـمـجـتمـعـ . وقد اعتقد ان منهجه التربوي النظري والعملي كفيل بتنشئة العالم المسلم القدوة الذي يكون صورة كاملة للانسان المسلم ، وربما كانت هذه الصورة التربوية الأنوذجية اول الصور من هذا النوع في حقب الاسلام الاولى .

النموذج الثاني: الغزالى:

" الغـالـالـيـ المـفـكـرـ الـإـسـلـامـيـ الـكـبـيرـ الـذـيـ يـمـثـلـ جـهـدـهـ الـعـقـلـيـ اـنـبعـاثـاـ يـعـبـرـ عـنـ الـرـوـحـ الـحـضـارـيـةـ لـلـأـمـةـ الـعـرـبـيـةـ الـإـسـلـامـيـةـ . فـقـدـ فـهـمـ رـوـحـ الدـيـنـ وـاتـجـاهـهـ وـاحـاطـهـ باـصـولـهـ وـقـضـيـاـهـ الـفـقـهـيـةـ ، وـاغـنـاهـ بـأـرـائـهـ الـفـكـرـيـةـ وـالـفـلـسـفـيـةـ الـنـافـذـةـ . وـقـدـ كـتـبـ فـيـ الـمـحـدـثـونـ مـؤـلـفـاتـ لـاـ سـيـلـ إـلـىـ اـحـصـائـهـاـ فـيـ مـخـتـلـفـ الـلـغـاتـ مـنـ اـقـصـىـ الـشـرـقـ إـلـىـ اـقـصـىـ الـغـربـ ، وـلـقـدـ نـشـرـتـ مـؤـلـفـاتـهـ وـتـرـجمـتـ إـلـىـ لـغـاتـ آـسـيـاـ وـأـورـوـبـاـ " (199 : 5) .

محمد بن محمد بن أحمد أبو حامد الغزالى الطوسي (46 : ورقة 20)، ومن المرجح أن تسميته الغزالى ترجع إلى مهنة والده وهي غزال الصوف، وقد ذكر ذلك ابن خلkan، اذ قال بقصد كلمة الغزالى "انها بفتح الغين المعجمة وتشديد الزاي المعجمة، وبعد الالف لام وهذه النسبة الى (الغزال) فيقولون العطاري وينسبون الى العطار، القصار فيقولون القصارى" (24 : 216).

ولد الامام الغزالى بطوس من اعمال خراسان وقد اتفق اغلب المؤرخين ان ولادة الغزالى كانت عام 450 هـ 1058 م (54 : 216/4) (55 : 273/12) (66 : 49/4).

نشاطه:

كان والد الامام يغزل الصوف ويبيعه في دكانه بطوس، فلما حضرته الوفاة وصَّى به وبأخيه أحمد إلى صديق له متتصوف من أهل الخير، وقال له إن لي لتأسفًا عظيمًا على تعلم الخط، واستهله استدرك ما فاتني في ولدي هذين فعلمهما، ولا عليك أن تنفذ في ذلك جميع ما أخلفه لهما (36 : 4, 10) فلما ماتا الآباء قبل الصوفي على تعليمهما إلى أن فنى ذلك التزير اليسير الذي كان خلفه لهما أبوهما، وتعذر على الصوفي القيام بقوتهما فقال لهم: أعلمكما أني قد انفقت عليكم ما كان لكم، وإنما أنا رجل من الفقر والتجريد بحيث لا مال لي، فأواسيكما وأصلاح ما أرى لكمًا أن تلجنًا إلى مدرسة فإنكمما من طلبة العلم، فيحصل لكمًا قوت يعينكم على وقتكم، ففعلاً ذلك، وكان هو السبب في سعادتهما وعلو درجتهم (36 : 4/ 102).

درس الغزالى في صباح الفقه على يد الامام احمد محمد الراذكاني، وكان ذلك في سنة 465 هـ / 1073 اذ كان عمره خمس عشرة سنة (240 : 12) ثم سافر إلى جرجان ليدرس على يد الامام أبي قاسم بن مسعود بن اسماعيل الجرجاني (36 : 4/ 103) خمس سنوات، وبعد خمس سنوات أي في سنة 470 قدم الامام نيسابور ليدرس على يد امام الحرميين ايجاد المعلى الجويوني. وقد ظهرت بوادر النبوغ السريع على الغزالى فأظهر الجويوني عناء خاصة به، فضلاً عن بعض طلابه فيذكر السبكي: " وكان امام الحرميين يصف تلامذته فيقول الغزالى البح

المدق (36 : 103) . وصف الغزالى في حياة استاذه الجويني في كتابه المسمى بـ (المنخول) فقال له: " دفنتني وانا حي هلا صبرت حتى اموت " واراد القول بان: كتابك قد غطى على كتابي (47 : 169) ومنذ 484 هـ / 1091 م اصبح الغزالى عميد مدرسة النظامين في بغداد، وبعد ان انتشر علمه في الآفاق ، وبعد اربع سنوات قضها في التدريس زهد في الدنيا ، وأثر العزلة ، ورجع الى البلد الحرام حاجاً وباحثاً عن الحقيقة ليتوجه الى الشام ، واقام فيها نحواً من عشر سنين ، وأخذ يجول في البلاد ليرجع الى بغداد ، ثم عاد الى خراسان ، ودرس بالمدرسة النظامية بنيسابور ، ثم رجع إلى مدينة طوس ، واتخذ الى جانب داره مدرسة للفقهاء وخانقا للصوفية وكانت وفاته بطوس في يوم الاثنين الرابع عشر جمادي الآخرة في سنة 505 للهجرة أي عام 1111 للميلاد (47 : 169) (216 : 4) (36 : 4) (104 : 4)

ترك الامام الغزالى ثروة هائلة بقيت نبراساً يهتدى به طلاب العلم في المشرق والمغرب طيلة عصور امتدت منذ وفاته حتى يومنا هذا . ولم تتحصر ثرבותه العلمية بكثرة مؤلفاته التي قاربت الثلاثمائة مؤلف بين كتاب ورسالة (48 : 15) ، بل بالمنهج العلمي الدقيق الهادىء الرصين الذي استخدمه في تناوله الافكار ومعتقدات الفرق المختلفة ، فضلاً عن تنوع انتاجه فقد كتب في الفقه بوصفه فقيهاً ، وألف في علم الكلام بوصفه مصلحاً وداعياً للإصلاح ، وقف ضد الجدل من اجل الجدل ، والتكفير والتحرير بين الفرق الدينية ، وكان حواره معهم محاولة لتجميعهم بدل تفرقهم ، ولا سيما الامة آنذاك كانت معرضة للغزارة من الأوربيين الصليبيين ، وهم على الابواب (250 : 274) وأشهر مؤلفات الغزالى هي: احياء علوم الدين ، ومقاصد الفلسفه ، والمنقد من الضلال ، وتهافت الفلسفه ، والاقتصاد في الاعتقاد ، ومعيار العلم ، مشكاة الانوار ، ورسالة ايها الولد المحب ، والمقصد الاسنى .

العوامل الثقافية:

شهد العصر الذي وجد فيه الغزالى حالة من الغليان والاضطراب في كل شيء ، فقد تخلص الناس من البوابيين ، اذ كانت نهاية حكمهم على يد السلطان السلاجوقى طغرى بك عندما دخل بغداد ، والقى القبض على الملك الرحيم ابو نصر خسرو في سنة 447 هـ / 1055 م (25 : 169) وانتقلت السلطة السياسية بين السلالجقة لأن الخليفة العباسي لا يملك من الحكم الا

الخطبة باسمه على المنابر، والى جانبه السلطان السلاجوقى المسيطر على الحكم. وبهذا الصدد يذكر البيروني : " إن الذى بقى في ايدي خلفاء الدولة العباسية اثما هو امر ديني اعتقادى لا ملك دينوى ، فالقائم الآن هو رئيس الإسلام لا ملك دينوى " (13 : 132).

لقد نشطت في هذا العهد الدعوات الباطنية التي كانت تعمل على تقويض الخلافة العباسية من الداخل ، وازداد خطر البيزنطيين من الخارج . ولكن السلطان الب ارسلان استطاع التصدي للحركات الباطنية بالمدارس النظامية التي أسسها الوزير السلاجوقى نظام الملك (117 : 222) ومع ذلك استطاعت الباطنية ان تقتل السلطان الب ارسلان على يد يوسف الخوارزمي (2: 73/10).

وفي عهد السلطان السلاجوقى ملك شاه اشتدع ضد الحركة الاسماعيلية الباطنية بزعامة الحسن بن الصباح الذي استطاع في سنة 483 هـ / 1090 ان يحتل قلعة الموت قرب اصفهان، ويحاول القضاء على الخلافة العباسية والحاقة بها بالخلافة الفاطمية . وأتباع الحسن بن الصباح هم الذين اغتالوا نظام الملك سنة 485 هـ / 1092 م (3: 144). ان الجو السياسي المضطرب والفتن والمحروب الداخلية بين الطوائف المختلفة ولا سيما عام 488 هـ / 1095 م وهو العام نفسه الذي اعتزل فيه الغزالى التدريس وهجر بغداد (2: 45/9)، أثر في نفسية الامام الغزالى فلم يجد خاللها الا الرحيل والبحث عن الحقيقة لايجاد المنهج الصحيح ، لكونه تربوياً ومعلماً عمل على ايجاد فلسفة دينية صوفية تربوية حاول بها تنشئة التوازن للشخصية الاسلامية واعدادتها على وفق الم Yadīn التي جاء بها القرآن الكريم والستة النبوية .

الفلسفة العامة عند الإمام الغزالى:

أولاً: الوجود والمعرفة والطبيعة الإنسانية:

1. نظرته للوجود :

يقسم الغزالى الوجود في كتابه الاحياء الى اربع مراتب ، وجعل الوجود في اللوح المحفوظ في الترتيب الاول ، إذ يقول : "للعالم أربع درجات في الوجود وجود في اللوح المحفوظ ، وهو سابق على وجود الجسماني ، ويتبعه وجود الحقيقى ، ثم وجود الخيالى ،

ثم وجوده العقلي " (47 : 1374) وفي كتابه مشكاة الانوار يقسم الغزالى الوجود على عالمين ، عالم الملك الشهادة وعالم الملوك ، إذ يقول : " واعلم أن عالم الشهادة زيادة على عالم الملوك كالقشرة فضلاً عن اللب ، وكالصورة والقلب زيادة على الروح ، وكالظلمة الى النور وكالسفل زيادة على العلو . ولذلك يسمى الملوك عالم العلوى والعالم الروحانى والعالم النورانى . وفي مقابله العالم السفلى والجسمانى والظلامنى (52 : 13) . وان الله هو سبب لوجود العالم وقد خلقه بارادته وقدرته ، فيؤكد الغزالى " ان العالم حدث بارادة قديمة اقتضت وجوده في الوقت الذي وجد فيه ، وان يستمر العدم الى الغاية التي استمر اليها ، وان يبتدىء الوجود حيث ابتدأ (52 : 230) . وان الله مرید للکائنات مدبر لها ، فلا يجري في الكون قليل أو كثير ، صغير أو كبير خير أو شرير ، فارادة الله في نظر الغزالى شاملة للمخلوقات جميعها من انسان وحيوان ونبات وجماد ، فلا شيء يعجزها أو يخرج على حكمها (39 : 240) وينكر الغزالى مبدأ السبيبة ، اذ لا يعترف الا بالسببية التي ترجع الى اراده واختيار تام ومعرفة شاملة ، وهذه الصفات لا تصدق الا على الله ، وإذا كانت الاسباب والسببيات الطبيعية لا تنطوي على تلازم واجب فإن ارتباط جميع حوادث الكون بالفاعل المرید ينقل السبيبة من المستوى الطبيعي الى المستوى الآلي (47 : 116/1) .

2. نظريته في المعرفة:

عرف الغزالى المعرفة بأنها " العلم الذي لا يقبل الشك " (51 : 161) ويشبه المعرفة بحرارة النار فيقول : " إذا كان العلم كرؤيه النار فالمعرفة كالاصطلاء بها " (51 : 62) .

ولقد قسم الإمام طبيعة المعرفة على قسمين :

أ. معرفة النفس ومعرفة الله تعالى : يشترط الغزالى في معرفة الله تعالى معرفة الانسان لنفسه ، ويذكر ذلك بقوله : " يجب على كل انسان ان يعرف نفسه لأن معرفة النفس هي مفتاح معرفة الله تعالى ، وذلك استناداً الى قول رسول الله عز وجل : " ومن عرف نفسه فقد عرف ربه " (50 : 13-14) .

ب. معرفة الدنيا والآخرة : اكد الغزالى ان الدنيا والآخرة لا تختلفان بالنوع ولكن بالدرجة ، فالدنيا قبل الموت والآخرة بعد الموت ، فالموت يفصل بينهما ، وفائدة الدنيا معرفة الله من طريق معرفة قدرة الله ، ويقول الغزالى : " ولا يمكن رؤية الله ما لم

تتفتح عيناه، ولا تتفتح عيناه ما لم يحصل له المعرفة بالله تعالى، ولا يحصل له معرفة صنع الله تعالى الا بالحواس " (50 : 24-25) .

ويفسر الغزالى اصل الادراك عند الانسان من خلال تفسيره للآية الكريمة: «اللَّهُ نُورٌ
السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ مَثَلُ نُورٍ كَمِشْكَاهٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الرُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا
كَوْكَبٌ دُرْيٌ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ رَبِّنُونَةٍ لَا شَرِقَيَّةٍ وَلَا غَرْبَيَّةٍ يَكَادُ رَيْتَهَا يَيْضِيَّ وَلَوْلَمْ
قَمْسَسَةٌ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ» (سورة النور آية 35).

ويقسم الغزالى الادراك العقلي وبشكل متدرج من الادنى الى الاعلى:

- فالمشكاة رمز للحواس تتلقى ما يفده اليها من انطباعات العالم المحيط بها.
- والزجاجة رمز للخيال ، يحفظ ما تورده الحواس ليعرضه على العقل عند الحاجة.
- والمصباح يعني العقل ويدرك المعانى التي تجاوز حدود الحواس والخيال.
- والشجرة هي المبادئ الفكرية العامة ، اي انها بمتابة القيم التي تقيس عليها الافكار والاعمال ، ولذلك فهي تؤلف بين العلوم المختلفة في وحدة متصلة الاجزاء .
- واما الزيت فهو الروح القدسى ، إذ هو الالهام يختص به الانبياء والولىاء ، وفيه تجلى لوائح الغيب (137 : 101).

3. نظريته في الطبيعة الإنسانية:

وضع الغزالى الطبيعة الإنسانية اذ حدد اربعة مسميات وهي القلب والروح والنفس والعقل ، وميز هذه الالفاظ على أساس الوظيفة وليس على اساس طبيعتها لانها كلها لطيفة أمرية . لقد فرق بين النفس والروح ، فالنفس هي الجوهر الذي جمع بين عالمين ، عالم العقل ، اي العالم الالهي وعالم الحس ، اي العالم المادى . فالنفس اذن همسة وصل بين عالمين . اما الروح فهي البخار اللطيف الذى يتشر فى جميع اتجاهات الجسم ويكون سبباً فى حياتها وحركتها (18 : 52) وبعبارة اخرى ان الغزالى ينظر الى مصطلحات النفس والقلب والروح على انها اسماء لشيء واحد ، وهو جوهر الانسان . فاذا كانت الشهوات طابعه سمي نفسا ، واذا كان الصفاء والترفع والانقياد لله صفتة سمي روحًا ، واذا كان يتقلب بين الطاعة

والمعصية سمي قلباً (292 : 101) فالقلب يشير الى عمق الافكار وأبعدها غوراً في طبيعة الانسان ، والروح هي المرجع الاعلى للمعرفة والمسؤولة عن صفات الرؤية والكشف عندما يتحرر الانسان من كل شعور محسوس . والنفس ثلاثة احوال : مطمئنة ، أو لوامة ، أو امارة بالسوء . والعقل يدل على نوع الحركة والمستوى العقلي لتطور الانسان (222 : 62) .

وقد ركز الغزالي طبيعة الانسان في القلب ولذلك حدد ثلاثة افعال وهي :

أ. الارادة: وهي قوة باعثة الى جانين ، جانب نافع مثل الشهوة وجانب ضار مثل الغضب .

ب. القدرة: وهي قوة الاعضاء عضلياً وليس قوة واستعداداً فحسب .

ج. الحواس: وهي القوة التي تدرك الاشياء وهي ظاهري مثل الحواس الخمس كالسمع والبصر والشم والذوق واللمس ، وباطني وهي الحس المشترك والتخيل والتفكير والتذكرة والحفظ . وان القدرة على المعرفة عند الانسان موجودة في القلب ، والخبرة والمعرفة التي يكتسبها القلب يمكن ان تكمن بالعقل وحالة العقل في الانسان تتوقف على نوع العلاقة التي تقوم بين القلب والشهوة والغضب . ومثل العقل جميع علاقاته الحالية العقلية للروح في الجسد كما يمثل الاتجاه في ثوتها (233 : 126) .

ثانياً: الوراثة والبيئة:

لقد ميز الغزالي الحيوان من الانسان لأن الحيوانات لديها دوافع غريزية في حين ان الانسان يكتسب الدوافع البيئية الاجتماعية . وتمثل الغرائز عند الغزالي بالشهوة والغضب ، اي الميل الى الطعام والميل الجنسي وانفعال الغضب .

وستدعى الميول الفطرية وجود مجموعة من الميول والاستعدادات الغريزية المختلفة ، واختلاف الناس فيما بينهم يعود الى اختلاف الاطراز المزاجية (السمات) . يقول الغزالي : "اعلم ان الانسان قد اصطبغ في خلقته وتركيبه اربع شوائب فلذلك اجتمع عليه اربعة انواع من الاصناف ، وهي الصفات السبعية والبهيمية والشيطانية والربانية " (47 : 1356) وان السمات المحمودة والمذمومة في الانسان تعود الى هذه الاصول الاربعة ، ولكن ذلك مجموع في القلب ، ويجمعها الغزالي في مقولته " فكان المجموع في أهاب الانسان الخنزير والكلب

والشيطان والحكيم" (47: 1356) والانسان يعيش هذه الاذوار ، فسلوكه متغير ، اذ يتغير من حال الى اخرى على وفق الموقف ، والتربية هي التي تعدل من سلوكه . ويقول الغزالى بهذا الصدد : " والحكيم الذى هو مثال العقل مأمور بأن يدفع كيد الشيطان ومكره بأن يكشف عن تلبisse بيصيرته النافذة ونوره المشرق الواضح ، وان يكسر شره هذا الخنزير بتسليط الكلب عليه ، اذ بالغضب يكسر سورة الشهوة ويدفع ضراوة الكلب بتسليط الخنزير عليه ويحصل الكلب ، فهو تحت سياساته ، فان فعل ذلك وقصر عليه اعتدال الامر وظهر العدل في مملكة البدن وجرى الكل على الصراط المستقيم ، وان عجز عن قدرها قهروه واستخدموه ، فلا يزال في استنباط الحيل وتدقيق الفكر ليشبع الخنزير ، ويرضي الكلب فيكون دائماً في عبادة كلب وخنزير ، وهذه حال اكثرا الناس مهما كان اكثرا همتهم البطن والفرج ومنافسة الاعداء " (47: 1357/8).

وبهذا فالغزالى يرى الناس مختلفين في مجاهدة هذه القوى وهم على ثلاثة فرق وهي (92: 329) :

1. من يغلبه الهوى فيملكه ، ويستولي عليه وهو حال اكثرا الناس .
2. من تكون حربه ومجاهدته لنفسه دائمة ، وهي رتبة عليا لا يرتقي اليها سوى الصالحين الخيرين .
3. من يغلب هواه ويستولي عليه وهي رتبة الانبياء والولياء .

يؤكد الغزالى على التربية الوراثية اذ يقول : " اعلم ان الطريقة في رياضة الصبيان من أهم الامور واوكلدها ، والصبي امانة عند والديه ، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة ، وهو قابل لكل ما نقش ومايل الى كل ما يمال به اليه . فان عود الخير وعلمه نشا عليه وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه ابواه وكل معلم له ومؤدب . وان عود الشر واهمل اهمال البهائم ، شقي وهلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه ، والوالى به ، وقد قال الله تعالى : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوَا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيْكُمْ نَارًا﴾ (سورة التحريم آية 6) ومهما كان الادب يصونه عن نار الدنيا فإنه يصونه عن نار الآخرة ، وصيانته بأن يؤدبه ويهدبه ويعلمه محاسن الاخلاق ويحفظه من قرناء السوء ، ولا يعوده التنrum ولا يحبب اليه الزينة اساب الرفاهية فيضيع عمره في طلبها اذا كبر ، فيهلك هلاك الابد ، بل ينبغي ان يرافقه من اول امره

فيستعمل في حضانته وارضاعه امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال، فإن اللدين الحاصل من الحرام لا بركة فيه، فإذا وقع عليه نشور الصبي انعجنت طبته من الخبيث فيميل طبعه إلى ما يناسب الخباث (47: 1468) ولا يكتفي الغزالى بالإشارة إلى اثر البيئة والوراثة بل راح يؤكّد دور الوراثة والبيئة من خلال الزوجة فيقول: "ان تكون نسبة اعني ان تكون من اهل الدين والصلاح فانها سترعى بناتها وبينها، فاذالم تكن مؤدبة لم تحسن التأديب والتربية" (47: 718).

ونتيجة لهذا التفاعل بين البيئة والوراثة يختلف الناس فيما بينهم في كثير من صفاتهم وسماتهم، فهم وإن تشابهوا في كثير من الخواص والصفات وذلك بحكم انتماهم إلى نوع إنساني واحد، فإنهم يختلفون فيما بينهم في كثير من صفاتهم وسماتهم الشخصية نتيجة لاختلاف العوامل والمؤثرات الوراثية والبيئية التي يخضعون لها تأثيرها منذ بداية تكوينهم، ثم تستمر في تأثيرها عليهم آخر حياتهم محدثة فروقاً بينهم في جوانب شخصياتهم المختلفة.

ثالثاً: الاختيار والجبر:

لما كان الإمام الغزالى اشعريا (من الاشاعرة) فقد آمن ببدأ الكسب، وهو "أثبات القدرتين على فعل واحد، والقول بمقدور منسوب إلى قادرين فلا يبقى إلا استبعاد توارد القدرتين على فعل واحد، وهذا إنما يبعد إذا كان تعلق القدرتين على وجه واحد فإن اختلفت القدرتان اختلف وجه تعلقهما فتواتراً ما التعلقين على شيء واحد غير محال" ، (48: 58) وقد فرق الغزالى بين الجبر والاختيار بين فعل الجماد وفعل الإنسان وفعل الله، فقال: "فعل النار في الأوراق مثلاً جبر محسن، وفعل الله تعالى اختيار محسن وقع منزلة بين منزلتين، فإنه جبر على الاختيار، فطلب أهل الحق لهذا عبارة ثالثة لأنه لما كان فناً ثالثاً واتمموا فيه كتاب الله تعالى فسموه كسباً وليس مناقضاً للجبر ولا للاختيار بل هو جامع بينهما عند فهمهما (47: 3025).

ان الغزالى لم يجعل ارادة الانسان في اختيار الفعل الموفق بل جعلها قصيدة بالعلم. وهذا العلم لطف من الالطاف الالهية أو نور يقذفه الله في القلب، فإذا صرحت ذلك كانت الأفعال

المسمة اختيارية ناشئة عن اسباب زائدة على الذات ، وكان الانسان في النهاية مجبوراً عليها. ولكن هذا لا يعني أن الانسان جبri على الاستسلام للارادة الالهية ليس تخليا عن الارادة الانسانية بعد تصحیح إتجاهها واستقامة سبیلها ، وذلك بتکیيفها على وفق مقتضيات الأدب والارادة الالهية . فإذا قال السائل (لا اريد إلا ما يريد مشيراً بذلك الى الله عز وجل فليس ذلك انكاراً لإرادته ، وقيل تنسيقاً لإرادته مع إرادة الله ، ومعرفة الإرادة الالهية على المستوى التکييفي تتحقق بمعرفة مواضع لرضاه سبحانه . فمفهوم الحرية عند الغزالی تعني في خلاصتها ، لا تخلص في أي لون من الوان العبودية ، في حين انه في ذلك الخصوص للرغبات النفسية مهما سعت الالون واحد وهو العبودية لله وحده . ويرى الغزالی ان الانسان بذلك قد وجد مبتغاه (329 : 97-98) .

رابعاً: الخير والشر :

ان الطبيعة الانسانية محايده ليست خيرة ولا شريرة في ذاتها وفي أصلها الخلقي ، بل هي محايده وفيها استعداد لأن تكون خيرة أو شريرة على حسب التربية وظروف البيئة . وهذا الوسط الاجتماعي له أثر كبير في تكوين الانسان في انصافه وتوجيهه . ويؤكد الغزالی هذا الاتجاه وباهتمام بتربية الأطفال ، فيقول : "من أوائل الامور هي التي ينبغي أن تراعى ، فان الصبي بجوهره خلق قابلاً للخير والشر جميعاً ، واما أبواه يمیلان به الى أحد الجانبين " (47) : (1472/8). ويرى الغزالی ان اخلاق الانسان تتغير بالتربية فيقول : "لو كانت الاخلاق لا تقبل التغيير ، لبطلت الوصايا والمواعظ والتآديبات لما قال رسول الله ﷺ : "أحسنوا اخلاقكم وكيف نفكروا في حق الادمي ، وتغيير خلق البهيمة ممكن ، إذا ينقل البازی في الاستیحاش الى الأنس ، والكلب من شره الأكل الى التأدب والامساك والتخلية ، والفرس من الجماح الى السلامة والانقياد ، وكل ذلك نفیر للاخلاق " (1439/8 : 47) . وهكذا يرى الغزالی الاخلاق سواء الخيرة منها او الشريرة ناتجة عن تفاعل دوافعه وميله الفطرية مع المحيط البيئي الذي يعيش فيه ، وصفاته الخلقية تتوقف على قوة دوافعه واعتداها ، ومهمة التربية هو توجيه الانسان نحو الخير والابتعاد عن الشر (247 : 26) .

نظر الغزالى للإنسان نظرة كلية من خلال نظرته الى الجماعة، ولذلك أجمل التطرق إلى هذا الموضوع إلى كتابه الاحياء وموضوع سماه الألفة والأخوة، وعرف الألفة بأنها "ثمرة حسن الخلق، والتترفة ثمرة سوء الخلق، فحسن الخلق يوجب التحاب والتآلف والتوافق، وسوء الخلق يشمر التباغض والتحايد والتدارب" (47 : 931). وان الإنسان كائن اجتماعي بالطبع، ويوضح الغزالى ذلك فيقول: "ان الصحابة تنقسم الى ما يقع بالاتفاق كالصحبة بسبب الجوار، أو بسبب الاجتماع في المكتب أو في المدرسة، أو في السوق أو على باب السلطان أو في الاستئناف أو الى ما ينشأ اختياراً وبقصد" (47 : 931/5).

سادساً : النوع (الذكر والأنثى) :

لا يفرق الغزالى بين الذكر والأنثى ، فيعترف بالقيمة الإنسانية للمرأة ويعکد كل حقوقها التي تقتضيها الطبيعة الإنسانية . فالقيمة الإنسانية لاختلف الذكر والأنثى في تحمل المسؤوليات لا تتعارض مع الفارق الطبيعي بين الرجل والمرأة ، لأن هذا الفارق له دلالة ، فهو أولاً آية من آيات الخلق الالهي ، ومظاهر من مظاهر قدرة الله في عملية الخلق . ويشير القرآن الكريم إلى ذلك : «وَاللَّيلُ إِذَا يَغْشَى ۖ وَالنَّهَارُ إِذَا تَجَلَّ ۖ وَمَا خَلَقَ الذَّكَرَ وَالنَّسْكَنَ ۚ إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّىٰ» (سورة الليل آية 1-4) ، ويقول سبحانه وتعالى : «وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا رَوْجَينَ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ» (سورة النازيات آية 49) ، وبخصوص المرأة يورد الغزالى أحاديث للرسول ﷺ : "أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم أخلاقاً وأطفهم بأهله" (11 : 250) وقال الرسول ﷺ : "من كان له ابنة فأدبها فأحسن تأديبها وغذاها فأحسن غذاءها واسبغ عليها في النعمة التي أسبغ الله عليه كانت له ميمنتاً وميسرة من النار إلى الجنة" (11 : 85/4).

وتحتفل المرأة عن الرجل بوظيفتها وليس بنوعها ، إذ إن العمل الذي يصلح للرجل لا يصلح للمرأة ، فالرجل أوثي بسطة في الجسم وقومة في البنيان لأن وظيفته تقتضي ذلك ، وكانت المرأة دونه لأن وظيفتها تغاير وظيفته ، فالمرأة تتعرض لأعباء الحمل والرضاعة وغيرهما ، لذلك جعل الغزالى للمرأة كياناً خاصاً بها ، ويضع لها شروطاً عند اختيارها زوجة فيقول : "ينبغي أن تكون المرأة دون الرجل بأربع وإلا استحقرته بالسن والطول والمال والحسب وأن تكون فوقه بأربع الجمال والأدب والورع والخلق" (47 : 1525/8).

١. مفهوم التربية:

إن مفهوم التربية عند الغزالي يتفق مع الهدف الاسمي الذي جاهد للوصول إليه، ولذلك عرف التربية بأنها "تهذيب لغفوس الناس في الأخلاق المذمومة والمخلكة، وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة" (٤٧ : ٢٣) ويشبه التربية بعمل الفلاح قائلاً: "ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من الزرع ليحسن نباته ويكمّل رعيه (٤٩ : ٧٦). ويرى الغزالي أن التربية الإسلامية تبلغ بالانسان درجة الكمال، إذ يقول: "اعلم أن المقصود من المجاهدة والرياضة بالأعمال الصالحة تكمل النفس وتزكيها وتصفها لتهذيب اخلاقها" (٥٣ : ١٩٨).

ويرى الإمام ان السن المناسب للتغيير بالتربية وتشكيل الخلق هي مرحلة الطفولة، اذ تشير للتربية آثار محسوسة تبقى مهما طال الزمن فيقول: "اعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور واوكدها، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش وماهلاً إلى كل ما يمال به إليه فان عوده الخير وعلمه نشاً عليه، وان عود الشر وأهمل اهمال البهائم هلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالى له" (٤٧ : ٨ / ١٤٦٨).

لقد رسم الغزالي هدفه التربوي على وفق فلسفته، لنظرته للحياة وما فيها من قيم، ثم وضع المنهج العلمي الذي رأه مناسباً لتحقيق هدفه وغرضه من التربية فصنف العلوم وقسمها وأعطى لها قيمتها وبين فوائدها للمتعلم. وقد رسم الغزالي طريقة التدريس وقسم العلم على قسمين: علم المعاملة وعلم المكافحة، ويؤكد ان العلم الذي يتصدر الاحياء هو علم المعاملة فقط، لأن علم المكافحة لا يتعلمه إلا الصديقين ويكون التكلم به بالايحاء والرموز لأن افهام الخلق قاصرة عن فهمه (٢٠٠ : ٢٥).

إن الهدف العام الشامل عند الغزالي هو التقرب إلى الله والوصول إلى الكمال الانساني، ولذلك نقض الغزالي مبدأ تعلم العلم لذاته كما يسميه العلم المجرد فيقول: "ويتقن ان العلم المجرد لا يأخذ باليد" (٤٩ : ٥٧)، ويرى ان التربية الخلقية ترقى بالنفس الانسانية لتتصل

بـ خالقها سبحانه وتعالى مصدر الكمال ويتم ذلك بارتفاعها مجال الحس والتفكير ، ثم الى مجال الكشف الذي تطل به عالم الغيب فتطلع الى الحقيقة ، وتصل الى اقصى رتب الكمال الانساني باقتراها من الخالق سبحانه وتعالى . ومرتبة الكمال الانساني تم من طريق عملية التزكية التي تستهدف الارقاء في مستوى الخضوع للشهوات والاهواء الى مقام العبودية لله (329 : 132) .

بـ الأهداف التربوية السلوكية العامة:

1. التوحيد والوجود : لقد جاء الاسلام باسمى عقيدة في الاله الواحد ، صحيحة فكرة العقائد الدينية واعتتها ، وصححت فكرة الفلسفة النظرية وقومتها .
2. تنظيم المجتمع : اساس المجتمع السليم اقرار مبادئ الاخوة والتعاون والمساواة والمشاركة القائمة على ممارسة الحقوق والواجبات .
3. الهدف الانساني : ان التربية في جوهرها عملية انسانية ، وان الاسلام رسالة موجهة للناس اجمعين ذكوراً واناثاً على تعدد اجناسهم ولغاتهم والوانهم واذماتهم ، فالمتساوية هي الاساس .
4. توجيه طاقات الامة توجيها سليماً : يرى الغزالى ان تعامل التربية الخلقية على ترقية النفس الانسانية نحو الكمال سواء أكان في مجال الفكر أم في مجال السلوك ، وفي هذا حفظ لطاقات النفس الانسانية وتوجيهها لتؤدي وظائفها بشكل مناسب (53 : 218) .
5. تحقيق العلم هدفاً تربوياً : نادى الامام باقتران العلم والممارسة الهدافة المنتجة النافعة للجامعة ، فال التربية هي اخراج الاخلاق السيئة وغرس الاخلاق الحسنة .
6. الجندي الدائمة : يرى الغزالى ان اعداد النفس وتزكية القلب تهدف الى أن يصبح الفرد اهلاً لحمل الرسالة الاصلاحية ، والعمل المتواصل لنيل رضا الله سبحانه وتعالى فهو يعد العابد لا منفعة منه ان لم يشارك الناس اعمالهم ويجاهدون في سبيل الله من اجلهم (179 : 167) ، وركز الغزالى على صفات الجندي من خلال التربية الخلقية ، اذ

يرى ضرورة تعويد الطفل على الخشونة في المفرش والملابس والمطعم، وان يعود المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل (677 : 236).

7. الاستقلالية : يؤمن الغزالى بالاستقلالية في التربية واتخاذ المواقف الايجابية بغض النظر عن موافقة الرأى العام ، وفي هذا يقول الغزالى : " واياك ان تنظر الى أهل عصرك ، فانك ان تطلع اكثرا من في الارض يضلوك عن سبيل الله " (49 : 53).

مكونات العملية التربوية:

المكون الأول : المنهج الدراسي:

1. البدء بتعليم القرآن : وفيه يتم تعلم العلوم القرآنية الأخرى مثل التفسير والناسخ والنسخ ، والمفصول ، والموصول ، والمحكم والتشابه (47 : 1/27).

2. تعلم السنة : والسنة في العلوم الشرعية المستفادة من الانبياء ، ولا يرشد العقل اليها كما يرشد الى الحسب والطب ، ولا السمع مثلما هو الامر في اللغة (47 : 1/28).

3. الاشتغال بالفروع : يجبر الغزالى الاشتغال بالفروع لمذهب معين بلا نظر في الاخلاق ، وذلك ليكون عمل الطالب مطابقاً لعلمه .

4. اصول الفقه : يقرر الغزالى تعلم العلوم حدوداً ومقادير اذ يقول : " لا تستغرق كامل عمرك في فن واحد منها طليباً للاستقصاء ، فان العلم كثير والعمر قصير " (39 : 1/47).

ولذلك قرر الغزالى تعلم ما يأتي :
أ. اللغة .

ب. التفسير .

ج. الحديث .

د. حفظ اسماء الرجال .

هـ. الفقه .

و. علم الكلام .

المكون الثاني: أساليب التدريس:

تختلف أساليب التدريس عند الامام الغزالى فلكل مرحلة من مراحل العمر اسلوب ، فالتربيه لديه مستمرة من المهد الى اللحد .

1- مرحلة الطفولة : ويصنع الغزالى قواعد عامة ل التربية الطفل وهي :

- أ. حسن المراقبة.
- ب. الاعتدال.

2- مرحلة الصبيان (مرحلة الكتاب) : ويتم على مراحل :

- أ. الحفظ او التلقين.
- ب. الفهم.
- ج. الاعتقاد والتصديق.
- د. اشغال او قات الفراغ.
- هـ. تقديم النصح والتوجيه واللعب .

3- مرحلة الفتیان : وهي طرق متعددة :

- أ. الطريقة المباشرة.
- ب. الطريقة غير المباشرة.
- ج. التوسيع على المتعلم في طلب العلوم .
- د. مراعاة القدرات الفردية للمتعلم .
- هـ. الحوار والمناقشة .
- و. الرحلة.
- ز. الخلوة.
- ح. التفكير.

المكون الثالث : المعلم :

ومن وظائف المعلم :

1. الشفقة على المتعلمين .
2. ان يكون تعليمهم بدون مقابل .
3. ان لا يدخر نصح المعلم شيئاً .
4. زجر المتعلم بطريق التصريف ما امكن .
5. ان لا يفرض على الطالب اتجاه المعلم وميله .
6. ان يتعامل مع المتعلم على قدر فهمه .
7. التعامل مع التعليم بجلاء ووضوح .
8. ان يكون المعلم عاملأً لعلمه .

المكون الرابع : المتعلم:

ومن أداب المتعلم :

1. تقديم طهارة النفس على رذائل الاخلاق ومذموم الصفات .
2. التقليل ما امكن من الاشتغال بالدنيا .
3. ان لا يتكبر على العلم ولا يتأنر على المعلم .
4. على المبتدئ ان لا يخوض او يصغي الى اختلاف الناس .
5. ان لا يدع طالب العلم فناً من العلوم المحمودة ولا نوعاً من انواعها الا وينظر فيه .
6. ان لا يخوض في فن دفعه واحدة ويراعي الترتيب ويبتدىء بالاهم .
7. ان لا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله .
8. ان يعرف السبب الذي به يدرك اشرف العلوم .
9. ان يكون قصد المتعلم في الحال تحلية باطنه وتحميله بالفضيلة .
10. ان يعلم نسبة العلوم الى المقصود .

وحصر الغزالي (الفوائد) التي يجنيها الطالب من حصوله على العلم والمعرفة بما يأتي :
الفائدة الأولى : يبقى العلم والمعرفة إلى ما بعد الموت . . . افضل محبوب المرء ما يدخل
في قبره ويؤنسه فيه ، فيما وجدت إلا الاعمال الصالحة فاخذتها محبوباً لي ل تكون
سراجاً في قبري وتؤنسني فيه ولا تتركني فريداً .

الفائدة الثانية : "اني رأيت ان الخلق يعتقدون اهواءهم ويبادرون الى مرادات انفسهم
فتتأملت قوله تعالى : «وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسُ عَنِ الْهَوَى هَذِهِ الْجَنَّةُ
هِيَ الْمَأْوَى» (سورة النازعات آية 40-41) وتيقنت ان القرآن حق صادق فبادرت الى خلاف
نفسي وتشمرت بمجاهدتها وما متعتها بهواها حتى ارتضت بطاعة الله وانقادت .

الفائدة الثالثة : "اني رأيت كل واحد من الناس يسعى في جمع حطام الدنيا ثم يمسكه
قابضاً يده عليه ، فتأملت في قوله تعالى : «مَا عِنْدَكُمْ يَنْفَدُ وَمَا عِنْدَ اللَّهِ بِأَقِيرٍ» (سورة
التحل آية 69) فبدلت محسولي من الدنيا لوجه الله تعالى ففرقته بين المساكين ليكون
ذخراً لي عند الله تعالى " .

الفائدة الرابعة : "اني رأيت بعض الخلق يظن أن شرفه وعزه في كثرة الاقوام والعشائر
فأعزتهم ، وزعم آخرون انه في ثروة الاموال وكثرة الاولاد فافتخر وبها . وحسب
بعضهم أن العزة والشرف في غصب اموال الناس وظلمهم وسفك دمائهم . واعتقدت
طائفة انه في اتلاف المال واسرافه وتبذيره .

فتتأملت قوله تعالى : «إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقَاءِكُمْ» (سورة الحجرات آية 13) فأخذت التقوى ،
واعتقدت ان القرآن حق صادق وظفهم وحسابهم كله باطل زائل .

الفائدة الخامسة : "اني رأيت الناس يذم بعضهم بعضاً ويغتاب بعضهم بعضاً ، فوجدت
اصل ذلك من الحسد في المال والجاه والعلم فتأملت قوله تعالى : «فَنَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ
مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا» (سورة الزخرف آية 32) فعلمت ان القسمة كانت من الله
تعالى في الازل ، فما حسدت احداً ورضيت بقسمة الله تعالى .

الفائدة السادسة : "اني رأيت الناس يعادي بعضهم بعضاً لغرض وسبب فتأملت قوله
تعالى : «إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمْ عَدُوٌّ فَاتَّخِذُوهُ عَدُوًّا» (سورة فاطر آية 6) فعلمت انه لا يجوز
عداؤه احد غير الشيطان .

الفائدة السابعة: "اني رأيت كل واحد يسعى بجد ويجهد ببالغة لطلب القوت والمعاش بحيث يقع به في شبه حرام ويدل نفسه وينقص قدره، فتأملت قوله تعالى : «وَمَا مِنْ ذَبَابٍ فِي الْأَرْضِ إِلَّا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا» (سورة هود آية 6) فعلمت ان رزقي على الله تعالى وقد ضمنه فاشتغلت بعبادته ، وقطعت طمعي عن سواه .

الفائدة الثامنة : "اني رأيت الناس كل واحد معتمد على شيء مخلوق بعضهم على الدينار والدرهم ، وبعضهم على المال والملك وبعضهم على الحرفة والصناعة ، وبعضهم على مخلوق مثله فتأملت قوله تعالى : «وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ إِنَّ اللَّهَ بِالْأَمْرِ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا» (سورة الطلاق آية 3) فتوكلت على الله تعالى فهو حسي ونعم الوكيل (49 : 123-127) (326 : 123) .

النموذج الثالث: ابن رشد:

نسبه وموالده:

هو ابو الوليد محمد بن ابي الوليد محمد بن احمد بن رشد، ويكنى بابي الوليد (63 : 577) ويكنى بقاضي الجماعة (قاضي الجماعة كبير القضاة مصطلح ظهر بالأندلس فيه صاحبه الى جانب خطته قاضي النظر في الاجناس والمواريث ، وله سلطة الاشراف على العدول يؤم الناس في الجمعة والعيددين ، وهذه الوظيفة خاصة بقرطبة وحدها) (146 : 209) ويكنى بابي الوليد الفيلسوف (1 : 2/ 577) ويكنى الوليد الحفيد الغرناطي (61 : 104) ويكنى بأبي الوليد الاصغر (38 : 1/ 104)، ويكنى بالحكيم (59 : 242) وقد عرف ابن رشد أيضاً بالحفيد، ولد في قرطبة عام (520 هـ / 1126 م) وتوفي في مراكش سنة (595 هـ) مساء الخميس 9 صفر المصادف 3 كانون الاول عام (1198 م) (281 : 115) .

لقد اشتهر ابن رشد في العصور الوسطى باسم (Averroes) عاش في الحروب الصليبية التي امتدت من (489 هـ - 688 هـ)، وعاش في عهد دولتي المرابطين والموحدين . ويتميز الى اسرة تعد من اعرق الاسر الاندلسية ، اذ كانت تتمتع بتقدير عظيم في القضاء ، فكان جده ابو الوليد قاضي قرطبة فقيهاً مشهوراً في المذهب المالكي .

وصف ابن الآبار ابن رشد قائلاً: "كان فقيهاً عالماً حافظاً للفقه بصيراً بأقوالهم نافذاً في علم الفرائض والاصول من أهل الرياسة والعلم والبراعة والفهم مع الدين والفضل والوقار، وتقلد القضاء بقرطبة وسار فيه بأحسن وأقومها طريقة، ثم استعفى فاعفي، ونشر كتبه وتواليه ومسائله وتصانيفه، وكان الناس يلتجؤون إليه ويعتمدون في مهماتهم عليه". (١: ٢/ ٥٧٧) أما والده احمد (٤٨٦-٥٦٣ هـ) (١٠٩٤-١١٦٧ م) فكانت سيرته على منوال سيرة أبيه، إذ شغل منصب قاضي قرطبة، ولم تغمض عيناه حتى رأى ابنه (ابن رشد الحفيد) قد بنع نجمه وذاعت شهرته وتقلد المكانة السامية التي كان يشغلها الأب والجد، وقد نشأ ابن رشد الحميد في هذه البيئة الراخمة بالعلوم والفضل فدرس ما يدرسه أبناء زمانه من اللغة والأدب والاصول وعلم الكلام، ولا شك أن هذه المكانة العلمية الرفيعة التي كان يشغلها كل من الجد والوالد كان لها اثراً عميقاً وطابعها الواضح في شخصية ابن رشد (الحميد) وتكوينه العلمي والثقافي . ولذلك ليس بالمستغرب أن تأتي حياة ابن رشد على المنوال نفسه الذي توارى في تلك الأسرة التلدية الشرف، فقد سلك بطبيعة تربية أسرته وتاريخها العلمي والديني مسلك أبيه وجده فنشأ نشأة دينية خالصة (٩٤: ٨).

شيوخه:

كان ابن رشد جاداً في حياته العلمية لذلك قال ابن الآبار: "وعني بالعلم من صغره إلى كبره حتى حكى عنه أنه لم يدع النظر القراءة منذ عقله الليلة وفاة أبيه وليلة زواجه . وانه اشتهر في ما صفت وقید والف وهذب واختصر نحو من عشرة آلاف ورقة ومال إلى علوم الاوائل فكانت له فيها الامامة دون أهل عصره" (١: ٥٧٧).

درس ابن رشد الفقه على مذهب الإمام مالك، وروي الحديث عن أبيه بن قاسم ومن ابرز شيوخه في العربية أبو بكر بن سمحوت وأبو جعفر بن عبد العزيز ، وقد ألف كتاباً في اللغة العربية سماه (الضروري في النحو)، واهتم أيضاً بعلم الطب، وألف كتاباً منها الكليات في الطب. أما عن الفلسفة فذهب قسم من الباحثين إلى أنه أخذها عن ابن باجة وابن طفيل .

أخلاقه :

هذه الأخلاق التي تمنع بها ابن رشد جعلته محط أنظار الموحدين في المغرب الذين كانوا يطمحون إلى عملية تجديد الجوانب من حياة المجتمع العربي الإسلامي في المغرب وفي

مقدمتها العلم والتعليم . ولذلك دعا الخليفة عبد المؤمن المودي ابن رشد سنة 548 هـ / 1153 إلى مراكش بعد أن أخذ بنصيحة ابن طفيل .

تلاميذه وأشره الثقافي :

كان لابن رشد مجلس علم يتحلق حوله طلاب المعرفة من كل مكان وتلمذ ابن رشد على بـر والده أبي القسام على يده أولاد و منهم أبو محمد عبد الله . وقد ذكره ابن أبي أصيبيعة قائلاً : "أبو محمد بن رشد هو أبو محمد بن عبد الله بن أبي الوليد محمد بن احمد بن محمد بن رشد فاضل في صناعة الطب عالم بها مشكور في أعمالها . أما أشهر تلاميذه فهو أبو الحجاج يوسف بن طملوس (560-620 هـ) صاحب كتاب المدخل لصناعة المنطق ، ومن تلاميذه أيضاً أبو عبد الله محمد بن سحنون (8: 337) .

أولاً : مؤلفاته في الفلسفة والعلوم الالهية :

1. تفسير ما بعد الطبيعة (نشره الأب موريس بوبيج / بيروت 1938).
2. تعليق على برهان الحكم .
3. تلخيص شرح أبي نصر (الفارابي) .
4. تلخيص كتاب نيكولاوس .
5. تلخيص كتاب ارسسطو في المنطق .
6. تلخيص كتاب الاخلاق .
7. تلخيص كتاب البرهان .

ثانياً : في الطب :

1. تلخيص الاعضاء .
2. تلخيص اول كتاب الادوية المفرد لجالينوس .
3. تلخيص كتاب المزاج لجالينوس .
4. كتاب الحمييات .

5. مقالة في المزاج.

6. كتاب الكليات.

ثالثاً : مصنفات فقهية وكلامية :

1. كتاب التحصيل.
2. كتاب المقدمات.
3. كتاب مناهج الأدلة.
4. مختصر كتاب المستصفى للغزالى.

رابعاً : مصنفاته في اللغة العربية :

1. الضروري في النحو.
2. كلام عن الكلمة والاسم المشتق.
3. الشرح الصغير للفصاحة والشعر.

العوامل المؤثرة في شخصية ابن رشد :

عندما توفي يوسف بن تاشفين سنة 500 هـ / 1156 م تولى الامر من بعده ابنه علي بن يوسف الذي حاول اقتداء سيرة والده في المحافظة على إرثه الضخم ، ومواصلة الدفاع عن الاندلس ورد الاخطار عنها ، غير انه لم يكن قائداً عسكرياً كأبيه ، بل كان يميل الى الورع والزهد (270 : 28) . ويعود في الزهد المتبتلين اقرب منه الى ان يعد في الملوك المتغلبين ، واشتد إيهاره لأهل الفقه والدين ، وكان لا يقطع امراً في جميع مملكته بلا مشاوره الفقهاء ، فكان اذا ولى احداً من قضاياه كان في ما يعهد اليه الا يقطع ولا يثبت حكماً (لا يصدر حكماً) في صغير من الامور ولا كبير الا بحضور اربعة من الفقهاء ، بلغ الفقهاء في ايامه مبلغاً عظيماً لم يبلغ مثله في الصدر الاول من فتح الاندلس . ولم يزل الفقهاء على ذلك فكشت لذلك أموالهم واتسعت مكاسبهم ، ولم يزل يقرب من أمير المسلمين ويحظى عنده إلا من علم

الفروع ويحيي فروع مذهب مالك ، فانتشرت في ذلك الزمان كتب المذهب المالكي وتحمل
بعقليتها ونبذ ما سواها . وكثير ذلك حتى نسي النظر في كتاب الله وحديث الرسول (وكان
على رأس الفقهاء في هذا العصر أسرستان هما بنو حمدين وبنو رشد في حين كان بنو حمدين
طموحين سياسياً ميلين إلى ترجمة مكانتها العلمية والاجتماعية إلى نفوذ سياسي مباشر ، كان
بنورشد أميل إلى الوقوف عند حدود الواجهة العلمية والاجتماعية . ومن مظاهر الطموح
السياسي لفقهاء بنو حمدين الحملة الشرسة التي شنها كبيرهم أبو عبد الله محمد بن حمدين
قاضي قضاة قرطبة على كتاب الأحياء للغزالى حين وصوله إلى الأندلس . ومعلوم ان الغزالى
كان يريد ان يجعل من كتابه احياء علوم الدين فقهها للروج بعد تحريف الفقه الرسمي في الرسوم
والشكليات ، وصار الناس يتخذون من الفروع أصولاً ، وخلا الميدان من العلماء المجتهدين .
ولذلك ثار فقهاء قرطبة ضد كتاب الأحياء لشعورهم بأنه دعوة مباشرة إلى الخد من نفوذهم
والثورة عليهم ، فأشتدوا ضده ، وقد احملة أبو القاسم بن حمدين فأمنوا بتکفير منقرأ كتاب
الأحياء واستصدروا من الأمير علي بن يوسف بن تاشفين أمراً باحراقه فجمعوا نسخه
وأشعلت فيه النيران في قرطبة وغيرها من حواضر الأندلس والمغرب وكان ذلك عام 503 هـ
/ 1109 م (59 : 276) .

أما بنو رشد فبرز منهم ابن رشد الجد جد فيلسوفنا الذي تولى منصب قاضي قضاة قرطبة سنة 511 هـ / 1117م على عهد علي بن تاشفين الملك المرابطي، فسار فيه بأحسن سيرة وأقوم طريقة، وقد عرف بـ "الجلالة والفضل والذكاء والنبل والنزاهة والحلم والمعرفة والعلم" ، (59 : 177) فلم تكن له أية مطامع سياسية، إذ كان إلى العلم اميل، فبدأ بتأليف كتابه البيان والتحصيل، وهو موسوعة فقهية في عدد من المجالات قبل توليه القضاء، فبقي مرتبطاً به إلى أن طلب الاستعفاء سنة 515 هـ / 1121م ليقطع إلى التأليف حتى توفي سنة 520 هـ / 1126م وهي السنة التي ولد فيها حفيده الفيلسوف ابن رشد (42 : 276).

فِسْخَتُهُ الْعَامِدَةُ :

امتاز ابن رشد من غيره من علماء عصره بقدرته على النقد والبناء فتجد كثيراً من جوانب فكره وفلسفته يقصره على الجانب النقدي، مما يدل دلالة واضحة على انه صاحب رؤية

فلسفية نقدية متميزة تقوم في اساسها على الهدم والازالة قبل البناء ، جاعلا من ذلك الهدم نوعا من التطهير الفكري والفلسفي . وقد شن قطيعة ابتسمو لوجية (معرفية) مع كل من الفارابي وابن سينا كونت خلافا لما شاع وذاع ، لم يعمل على التوفيق بين الدين والفلسفة كما فعل الفيلسوفان المشرقيان بل عمل بالعكس من ذلك على الفصل بينهما . لقد اثبت ابن رشد بآيات قرآنية واحاديث شريفة في اباحة النظر في الفلسفة وعلوم المنطق ، لا بل أوجب النظر فيها ، ثم يذهب الى وجوب استعana العارف بن تقدمه من العلماء .

آراء ابن رشد الفلسفية:

أولاً: الوجود :

اذا تصفحنا اسباب الموجودات العامة وجدنا ان منها ما هو قريب بموجود موجود ، ومنها ما هو بعيد عام مشترك بين سائر الموجودات ، واول الاسباب الخاصة هي المادة والصورة القريبتين اللتين يحدث عنهما الم وجود او يفسد اليهما . اما الاسباب المشتركة فأولهما المادة الاولى وهي السبب الاقصى للتحريك والانفعال ، فالمحرك الاول وهو السبب الاقصى للتحريك والفعل ، فضلاً عن هذين السبين الصورة والغاية وهما في الموجودات الطبيعية لا تميزان الا بالاسم لأن الغاية الاولى في الكون هي الصورة (29 : 48) .

إن الأشياء تحدث عن أسبابها القريبة أو الخاصة لا البعيدة أو العامة فلا يحدث الم وجود عن الصورة . مفهوم الذات الالهية عند ابن رشد يمكن تلخيصها: " ان المبدأ الاول للوجود هو القوة التي تهيمن على هذا الوجود ، وهيمنة القوانين التي تحفظ النظام وتفيده التراكيب والعلاقات الجدلية ، وتشمله بالاحاطة التي هي العلم ، فهو عقل الوجود وعلمه ونظمه ومحركه المتنزه عن المساواة ، او عن اي شيء وصل الى تصوره عقل الانسان " (25 : 276) اما ادله على وجود الذات الالهية فهي بعد ان يرفض ادلة اهل الظاهر والتكلمين والمتصوفة وكان قد رفض من قبل أدلة الفلاسفة الماشيين العرب لأنها ليست شرعية في نظره ، مع انها ليست منطقية تلزم المرء الحجة على النحو الذي تجده مثلاً في البراهين الرياضية . لذلك يقدم أدله الفعلية التي تتفق تماماً مع ما جاء به الدين الاسلامي . يقول: " فاذا تقرر انه يجب بالشرع النظر في القياس الفعلى وانواعه كما يجب النظر في القياس الفقهى فيبين أنه كان لم يتقدم

أحد من قبلنا يفحص عن القياس الفعلي وأنواعه انه يجب علينا ان نتبدى بالفحص عنه ، وان يستعين فيه ذلك المتأخر بالتقدم من تكمل المعرفة به فانه عسير او غير ممكن ان يقف واحد من الناس من تلقائه وابتدائه على جميع ما يحتاج اليه من ذلك ، وانه يجب ان يستنبط جميع ما يحتاج اليه من معرفة انواع القياس الفقهي ، بل معرفة القياس العقلية احرى بذلك ، وان كان غير ناقد ، فحص عن ذلك وبين انه يجب علينا ان نستعين على ما نحن بسبيله بما قاله من تقدمنا في ذلك ، وسواء كان الغير مشاركا لنا او غير مشارك في العلة فان الآلية التي تصح بها التزكية ليس يعد في صحة التزكية بها كونها آلية المشارك لنا في العلة او غير مشاركة اذا كانت فيها شروط الصحة ، واعني بغير المشارك من نظر في هذه الاشياء من القدماء قبل ملة الاسلام " (31 : 90-91) .

ثانياً : المعرفة :

كل مفكر او فيلسوف يحاول ان يؤسس المعرفة من طريق النظر الفلسفى حتى يتسمى له بعد ذلك بناء صرحة الفلسفى . وفلسفة ابن رشد عقلية بالدرجة الاولى ، ولذلك اهتم بالعقل ودرس بتمعن قدرته وحدوده ، وما الاثر الذي يؤديه في نظرية المعرفة ، ليتضح له بعد ذلك ان الفعل له الاثر الاول البارز ، وان اثر الاحساس بدایة اساسية لقيام العقل .

ويرى ابن رشد ان بدایة المعرفة ترتبط اساسا بالتجربة الحسية ، اذ بالحس ندرك الصور في مجيء شخصية ، اي بوصفها متمثلة في مادة او هيولي . فتحن مثلا ندرك اللون الاحمر ممثلا في الشيء الملون بهذا اللون ، لكننا لا ندرك هذا اللون وحده بغير الشيء الملون . يقول ابن رشد : " وعلى ذلك فتحن لا نستطيع تخيل اللون مجرد عن العظم والشكل فضلاً عن جسمه ، وبالجملة لا تقدر ان تخيل المحسوسات مجردة عن الهيولي وانما ندركها في هيولي ، وهي الجهة التي بها تشخصت " (27 : 70) وهكذا نشأ في نفوسنا عدة معان وصور للمحسوسات ترتبط بالاشياء المحسوسة التي نشأت عنها في تفاصيل تلك الصور دائمًا ، وذلك من طريق الاحساس والتخيل . ولأن هذه الصور مرتبطة دائمًا ب موضوعات مادية كان ابن رشد يسميها بالصور الهيولانية . ولذلك فإن ما ينشأ في عقولنا من تصورات او معمولات انما يكون قد تحصل أساساً عن طريق التجربة " التجربة انما تكون بالاحساس اولاً و التمثيل

ثانيةً . وإذا كان ذلك كذلك فهذه المعقولات اذاً مضطربة في وجودها الى الحس والتخييل ، فهي ضرورة حادثة بحدوثها وفاسدة بفساد التخييل " (27 : 70) وبذلك يكون ابن رشد قد سبق الفلاسفة التجريبيين بجعل التجربة الحسية او الاحساس نقطة بدء طبيعية لتكوين المعقولات ، وهو بذلك قد سبق كانت (Kant) الذي ذهب الى تحليل قوة العقل او قدراته الى القول ان الحسية او الاستنباط بمعنى قدرة الانسان عنده على الاحساس ، الا ان الفرق بين الفيلسوفين يتلخص في ان ابن رشد عد الاحساس قوة من قوة النفس في حين عده (كانت) قوة من قوى العقل .

ثالثاً : الطبيعة الانسانية :

أدرك الفلسفه المسلمين مكانة الانسان في الكون واثره في الحياة والوجود ، فهو خليفة الله في الارض . ولذلك وجها اليه أهمية بالغة حتى وصفوه بأنه (انسان عين الوجود) ومن هنا انطلق ابن رشد في عد الانسان أشرف الموجودات التي في هذا الكون ، والعالم يعلل ذلك قائلاً : " الانسان هو النظام بين الموجودات المحسوسة الناقصة التي تشوب فعلها أبداً القوة ، وبين الموجودات الشريفة التي لا تشوب فعلها قوة اصلاً ، وهي العقول المفارقة ، ووجوب ان يكون كل ما في العالم اما هو من اجل الانسان او خادم له ، إذ كان الكمال الاول الذي كان بالقوة في الهيولي الاولى اغا ظهر فيه " (27 : 124) ويقول ايضاً : " ان الانسان اشرف منه كثير من الموجودات ، ومنها انه اذا كان كل موجود يظهر من امره انه لم يخلق عبثاً ، وانه خلق الفعل مطلوب منه وهو ثمرة وجود (34 : 134) .

ويضيف ابن رشد شيئاً عن أهمية الانسان فيقول : " اذا ظهر ان الانسان خلق من اجل افعال مقصودة به فظهور ايضاً ان هذه الافعال يجب ان تكون خاصة ، لأن نرى واحداً من الموجودات اغا خلق من اجل الفعل الذي يوجد لا في غيره اعني الخاص به ، اذا كان ذلك فيجب ان تكون غاية الانسان في افعاله التي تخصه من دون سائر الحيوان ، وهذه افعال النفس الناطقة (34 : 134) .

ويحدد ابن رشد متنانة الانسان في الوجود اذ يقول : " ان اقرب موجود لها هنا في الرتبة من الاجرام السماوية هو الانسان ، وهو كالمتوسط بين الموجود الازلي والكائن الفاسد .

فالانسان هو الواصلة الذي اتصل به الموجود والمحسوس بالوجود المعقول . ولذلك تم به الله هذا الوجود الذي لحقه النقصان لبعده عنه " (32 : 166) .

أبعاد الطبيعة الإنسانية:

وهي عند ابن رشد (النفس ، الروح ، الجسم) ، والبحث في النفس عند ابن رشد هي قسم من العلم الطبيعي لأن العلم الطبيعي يبحث في الجسم من حيث هو مركب من مادة وصورة ونفس ، هي صورة الجسد او هي كما قال الفلاسفة : " كمال اولي لجسم طبيعي آلي " . ودليلنا على ذلك ان النفس لا تفعل ولا تنفعل الا بالجسد ، وان احوالها لا تنفصل عن الهيولي الطبيعية . ولكن اذا ثبت ان اتصال النفس بالهيولي اتصال بالعرض ، وان هناك احوالاً للنفس منفصلة تمام الانفصال عن المادة الجسمانية وجب عند ذلك دراسة هذه الاحوال في علم ما بعد الطبيعة (103 : 124) ومعنى ذلك كله ان النفس تدرس في العلم الطبيعي من جهة كونها صورة للجسم ، وتدرس في علم ما بعد الطبيعة من جهة كونها مقارنة . ولذلك يتساءل ابن رشد هل يمكن أن تفارق النفس الجسد ام لا ؟ فيجيب عن هذا السؤال بقوله : " ان المفارقة قد تنسب الى ما من شأنه ان يكون اتصاله بالهيولي اتصالاً بالعرض كالعقل . اما الصور الهيولانية فيستحيل تصور المفارقة فيها لان اتصالها بالمادة اتصال جوهري " (27 : 19) وقد سلك ابن رشد مسلك фلاسفه الذين سبقوه فقال انه يجب التفرقة بين نفوس ثلاث هي النفس النباتية والنفس الحيوانية والنفس الإنسانية ، او العاقلة . اما النفان الاوليان فليستا مفارقتين للبدن ، ومعنى ذلك انهما منطبعتان فيه ، ولا يمكن ان تنفصل عنه بحال ما ، لانهما توجدان بوجود النبات او الحيوان وتقنيان بفنائهما . اما النفس الإنسانية فهي من جنس آخر ، اذ عرفها قائلاً : " النفس هي ذات ليس بجسم ، حية عالمية قادرة مريدة سمعية بصيرة متكلمة " (28 : 156) اما عن علاقة النفس بالجسد فقد استطاع ابن رشد التوفيق بين الفلسفتين اليونانية والاسلامية ، اذ قال : إن النفس وان كانت صورة للبدن فإنها جوهر روحي قائم بذاته لا ينقسم باقسام الجسم ، ولكنه رأى من جهة اخرى أنها لا تفيض من العقل الفاعل او واهب الصور وما كان يقول فلاسفة الاسلام قبله ، وذلك لأن الله وحده هو الذي يخلق جميع الكائنات روحية أو مادية خلقتا مباشراً ، أي بلا حاجة الى القول بانها تتوسط بينه وبين مخلوقاته (29 : 156) .

رابعاً: الحرية والجبرية :

حاول ابن رشد ان يفتد نظرية الكسب التي جاء بها الاشاعرة و منهم الغزالى ، فيقول ابن رشد : " وما الكسب الذي يقول به الاشاعرة فهى الجبرية بعينها ، بأنهم لا يفرقون بين هذا الذي يسمونه كسباً بين الحركة الاضطرارية كرعشة اليد مثلاً الا تفرقة لفظية ، والاختلاف في اللفظ لا يوجد الا حكمًا في الذوات " (34 : 126) ثم يشير فيلسوفنا الى إيجاد طريق وسط حقيقة بين الجبر والاختيار ، فإن وجود الاشياء عن ارادتنا ليس مستقلأً عن وجودها بالاسباب الخارجية ، وهي من تقدير الله فوجب نسبتها الى كلا هذين القائمين : الارادة والاسباب الخارجية ، اي الى الانسان من جهة والله من جهة اخرى .

خامساً : الفرد والمجتمع :

ينحو ابن رشد منحى ارسطو فيقول ان الانسان مدني بالطبع ، " فلا يمكن لانسان واحد ان يحصل من هذه الفضائل على الفضيلة الخاصة التي ينفرد بها من غير ان يعاونه في ذلك آناس آخرون ، أعني أن الانسان يحتاج في حصوله على فضيلته الى آناس غيره . ولذلك قيل بحق عن الانسان انه مدني بالطبع وليس يحتاج الى هذا التعاون في الكمالات الانسانية وحدها ، بل ايضاً في جميع الاشياء الضرورية في حياة الانسان " (30 : 24-25) .

سادساً: العدل والجور (الخير والشر) :

يرى ابن رشد ان الله يخلق الخير والشر جمياً ، لكنه يخلق الخير ويخلق الشر من اجل ما يتربى عليه من الخير فلم يكن بدا بحسب ما تقتضيه الحكمة من أمرتين إما لا يخلق الانواع التي توجد فيها الشرور في الأقل والخير في الاكثر ، فيعم الخير الاكثر مع الشر الأقل ، وإما ان خلق هذه الانواع فيوجد فيها الخير الاكثر من الشر الأقل . ويتوصل ابن رشد الى نتيجة أن الخير هو المتغلب : " فقد بين من هذا القول كيف ينسب اليه الضلال مع العدل ، ونفي الظلم ، وانه اما ما خلق أسباب الضلال لأنه يوجد غالباً الهداية أكثر من الضلال ، وذلك أن من الموجودات ما اعطى اسباب الهداية أسباباً يعرف فيها الضلال في الأقل ، اذ لم يكن في وجودها اكثر من ذلك فكان التركيب وهذه حالة (الانسان) " (34 : 121) .

سابعاً: النوع (الذكر والانثى) :

لقد اعترف ابن رشد بمكانة المرأة وأثرها في المجتمع قائلاً: " ان النساء من جهة انهن والرجال نوع واحد في الغاية الإنسانية ، فإنهن بالضرورة يشترين وياهم فيها وان اختلف عنهن بعض الاختلاف ، اعني ان الرجال اكثر كذا في الاعمال الإنسانية من النساء ، وان لم يكن من غير الممتنع ان تكون النساء اكثر حذقاً في بعض الاعمال كما يظن ذلك في فن الموسيقى العملية ، ولذلك يقال ان الالحان تبلغ كمالها اذا أنشأها الرجال وعملتها النساء فان كان ذلك كذلك ، وكان طبع النساء والرجال طبعاً واحداً في النوع وكان الطبع الواحد بالنوع اما يقصد به في المدينة العمل الواحد . فمن الذين اذن ان النساء يقمن في هذه المدينة بالاعمال نفسها التي يقوم بها الرجال ، الا انه بما انهن اضعف منهم فقد ينبغي ان يكلفن من الاعمال باقلها مشقة . وقد يتبيّن ذلك غاية البيان بالفحص ، وذلك اذا نرى النساء يشاركن الرجال في الصنائع ، الا انهن في أقل منهم قوة وإن كان معظم النساء أشد حذقاً من الرجال في بعض الصنائع كما في صناعة النسيج والخياطة وغيرها " (30 : 126).

الفكر التربوي عن ابن رشد:

أولاً: المنهج التربوي :

حاول ابن رشد وضع منهجه التربوي من خلال :

1. غرس الفضائل :

كيف تربى الحكمة والشجاعة والعدل والفقه وغيرها من الفضائل في نفوس الأطفال ثم تحافظ على هذه الفضائل وازالة الرذائل في النفوس الشريرة ، بالاحرى تربية ضمير اخلاقي ؟

يقول ابن رشد ان هناك ثلاثة أمور في غرس الفضائل وهي :

أ. الوقوف على الشروط التي اذا وجدت في واحدة من هذه الفضائل مكتتها من أن تفعل ، من ذلك أن يقال ما الشجاعة باطلاق ؟ فيقال : انها صفة تحصل في النفس تقع بين التهور والجبن ، وهي ملكة بها يصير الانسان شجاعاً إذا يجب وبالقدر الذي يجب والوقت الذي يجب .

ب . معرفة ترسّيخ هذه الفضائل في نفوس الاحداث ليربوا عليها بالتدرّيج الى ان يبلغوا كمالهم ، ثم إذا بلغوا كمالهم يتعرّفون المحافظة عليها وكيف تزول الرذائل من النفوس الشريرة ؟ وبالجملة فالامر هنا كالامر في صناعة الطب . فكما ان الجزء الاخير منها يشتمل على ما به يعرف كيف تنشأ الاجسام على الصحة؟ وكيفية حفظها؟ وكيف تزال منها العلل اذا مرضت ؟

ج . ومعرفة أي من الفضائل التي اذا اجتمعت مع غيرها كان فعلها اكمل ؟ واي منها يعوق غيره ؟ فكما يعرف الطبيب الأمور التي إذا اجتمعت في الجسم حصل منها البرء وحفظ الصحة ، فكذلك الآخر ها هنا ، وهذا كله اما يوقف عليه لمعرفة غاية هذه الكمالات والقصد منها من جهة إنها جزء من المدينة . وإن حفظ صحة الاعضاء واعادة البرء اليها اما يوقف عليه في الاغلب لمعرفة نسبتها لسائر الاعضاء ومرتبتها منها (249 : 168) .

وثمة طرائقان لتحصيل الفضائل جملة في نفوس اهل المدينة :

1- الطريق الأول : هو اقناعهم باستعمال الاقاويل الخطابية والشعرية ، وهذا الطريق في تعليم العلوم النظرية خاص بالجمهور . أما الخاصة فتعليمهم العلوم النظرية يكون بالطرق اليقينية (البرهانية) ، واما خص افلاطون الجمهور بالطرق الخطابية الشعرية في تعلم الحكمة لانه ليس هناك في طريق غيرها إلا احد الأمرين ، اما ان يتعلموها بالأقاويل البرهانية وهذا ممتع في حقهم ، واما ألا يتعلموها اصلاً وهذا ممكن (301 : 79-80) .

2- الطريق الثاني : وهو السبيل الذي يسلك مع المتمردين والاعداء ، من أجل جعلهم يتخلون بالفضائل ، وهو سبيل الاكراه والعقاب بالضرب . ويبين ان هذا الطريق لا يستعمل مع اهل المدينة الفاضلة ، الا أن يكون ذلك للمتمردين ، وهو فعل في التنشئة على المكان ، اعني في الحرب وامتهانها . واما سائر الام غير الخيرة التي لا تمجرى افعالها على المجرى الانساني فلا سبيل الى تأدبيها الا بهذه الطريقة ، واعني إكرارها بالحرب على الاخذ بالفضائل (30 : 50) .

2. عقد الصلة بين الدين والفلسفة:

لقد انطلق ابن رشد في تصوّره المنهجي الجديد للعلاقة بين الدين والفلسفة من مبدأً أساسياً هو الفصل بين عالم الغيب والشهادة فصلاً جذرياً أساساً، لكنّ منها طبيعته الخاصة التي تختلف جوهرياً عن طبيعة الآخر. ومن هنا كان الفصل في قضية منهجية واساسية هو تأكيد عدم دمج قضيّا الدين وقضيّا الفلسفة أو العكس، لأن عملية الدمج هذه غير ممكنة في نظره. ولذلك يرى أن للدين مبادئ وأصولاً خاصة، وأن للفلسفة كذلك مبادئ وأصولاً خاصة، الشيء الذي يتوجّح حتماً اختلاف البناء الديني عن البناء الفلسفـي (269 : 132-133).

يتقدّم ابن رشد مع استاذه وصديقه ابن طفيل القائل بأن للدين والفلسفة نهاية واحدة هي معرفة الخير المطلق الا أن لهذه المعرفة طريقين: أحدهما طريق الفعل وهو طبيعي وصريح واضح، والآخر طريق الوحي الذي جاء مصحوباً بالرموز والامثال. وإذا كان الانبياء والرسل قد اعتمدوا على الرموز الحسية في تبليغ رسالتهم فمرد ذلك الى ان معظم الناس عاجزون عن ادراك الحقائق المجردة بعيدة عن الحس والخيال. وإذا كان ثمة خلاف بين الظاهر والباطن امكن رفعه بطريق التأويل (457 : 103) وقد أدت محاولة ابن رشد (الفصل بين الدين والعقل) الى ايجاد مكونات أربعة وهي :

- المكون الاول (الانساني): وهذا المكون يؤكّد انسانية الانسان وكرامته وأثره في تشكيل بيئته.

- المكون الثاني (الانسانية): الذي يؤكّد أهمية الانفتاح على ثقافات وفلسفات العالم المختلفة واجراء الحوار معها، وهنا تبرز مفاهيم الاخاء والمساواة والتعاون من طريق هذه الدعوة على الانفتاح على ما عدا الام الاسبق بالطبع.

- المكون الثالث التسامح الفكري: وهذا المكون قريب جداً من مبدأ العلم الذي يؤكّد ضرورة الاخذ بالعلم وأساليبه، وذلك من طريق المطالبة بالتسامح الفكري، فلا تعادي علماء من العلوم ولا تهجر كتاباً من الكتب ولا تتعرّض لمذهب من المذاهب، ولا تأخذ العلم من اي واحد كان بغض النظر عن الزمان والمكان.

- المكون الرابع (الحوار والمناقشة): الترحيب بالاختلافات الفكرية والمعتقدية في وجهة من وجوه التعبير عن الحياة المتحضرة الالزامية لصلاح المجتمع الانساني (180-179 : 249).

ثانياً، الأساليب التربوية عند ابن رشد:

أ- طرق تعلم الأخلاق والتربية عند ابن رشد:

1. الموسيقى : تهذيب الفضائل وتحصيلها ، ويعني بالموسيقى الاقاویل المحکیة التي يرافقها اللحن ، والتي يحل بها لاهل المدينة وتهذیبهم . والغرض من مرافقة اللحن بها ان تكون اقوى اثراً واكثر تحريكاً لفوسهم لأن صناعة الموسيقى كما قيل عنها خادمة لصناعة الشعر وعبرة عن اغراضه .
2. الرياضة لاكساب الجسم وتربيته وفضيلته (الصحة) : والموسيقى اسبق في الزمان لأن قوة الفهم أسبق من قوة ترويض الجسم .
3. الاقاویل النظرية : اقاویل برهانية واقاویل جدلية وخطابية وشعرية والاقاویل الشعرية أخص الصبيان ، فان كبروا كان منهم من يصلح لأن يرتقي إلى مرتبة أعلى من التعلم بهم ذلك الى أن يبرز من هو قادر بالطبع على تحصيل البرهانية ، وهم الفلاسفة . اما الذين ليسوا بالطبع كذلك فيبقون في المرتبة التي لا يسمح لهم طبعهم بتجاوزها ، أما بالاقاویل الجدلية واما بالطريقتين المشتركتين في تعليم الجمهور ، وهي الاقاویل الخطابية والشعرية الا ان الشعرية اكثراً شيئاً واصغر بالصبيان . اما الاقاویل النظرية فيختص بها على الاغلب نظر في العلم الالهي او نظر في ما يظن به في غاية البيان عند الانسان (30 : 86) .
4. الاقاویل العملية : وهي ايضاً من الامور التي تبيّنت في هذا العلم والتمثيل والمحاکاة منه القريب البعيد ومنه الكاذب والصادق . فالكافر كان يمثل صورة انسان بصورة ثور ، وكذلك ينبغي ان يبعد منها التمثيل بعيداً مبدأ الاستطاعة ، اما التمثيل القريب فهو الذي ينبغي لللوجوه اليه (30 : 17) .
5. تجنب المحاكاة القبيحة : يقول ابن رشد : "لقد تبيّن في العلوم النظرية ان في التمثيل القبيح ما جرى مجرى العادة عند الناس ، اذ يقولون ان الله هو علة الخير والشر معاً ، في حين هو الخير المطلق لا يفعل الشر في أي وقت ولا هو علة له " (30 : 58) .

6. عدم تمثيل السعادة بالذات الحسية: من التمثيل القبيح للسعادة في أنها جزء على الأفعال التي يتوصل بها عادة إلى السعادة: وثواب على ترك الأفعال التي لا تؤدي سببها إلى السعادة وعدم الشقاء عقاباً على ترك الأفعال الصالحة والاتيان بالأفعال الطالحة، لأن الفضائل الحاصلة من مثل هذا النوع من التمثيل هي أقرب إلى أن تكون رذائل من أن تكون فضائل، لأن العفيف يفهم إنما يتتجنب اللذات رجاء الحصول على لذات أعظم منها، ومثل ذلك الشجاع الذي يكون شجاعاً لأنه يرى الموت خيراً وإنما لكونه يخشى اعظم منه (30 : 189).

بـ. نصائح ابن رشد التربوية :

1. يجب أن تتجنب الأطفال اشعار الغزل فلا يسمعونها.
2. ينبغي أن لا يستغروا في الضحك.
3. ينبغي أن يبحث الحفظة على الصدق وان يحرموا عليه.
4. لا يحزن اصلاً لوفاة قريب له كائن من كان هذا الفقيد محبوباً او صاحباً او نسيباً.
5. اجتناب الاقاويل المحركة الى اللذات.
6. الا يصغوا الى الاقاويل التي تحت على الكسب وجمع المال.

جـ. اركان العملية التربوية عند ابن رشد:

1. تعامل ابن رشد على نحو عقلاني مع الإنسان على صعيدين : الأول موضوعي والثاني اخلاقي. فعلى الصعيد الموضوعي فهم الإنسان فهماً مثنوياً بعده جسداً وروحاً، ثم ثنائية أخرى وهي حواس ونفس، وهناك ازدواجية بين النفس والعقل، وحصر امكانيات المعرفة في العقل واتخاذ النفس مركباً الا ما يستطيع العقل ان يتعلمها.
2. أكد ابن رشد على الفروق الفردية، وذلك من خلال نظريته الاتصال بالعقل المستفاد والمبثق. فاقصى درجات الكمال هو امكانية الاتصال بالعقل العام ، اذ يختلف باختلاف الافراد ومرجعه ثلث قوى : الاولى : قوة العقل الهيلولي الاصيل

وأساسها قوة الخيال ، والثانية : كما في العقل بالملائكة ويقتضي بذلك جهوده في التفكير ، الثالثة : الالهام وهو معونة ربانية تصدر من فضل الله .

3. ان نظرية ابن رشد تنطلق من :

- أ. احترام خصائص الاسلوب العربي الإسلامي .
 - ب. مراعاة المستوى المعرفي ولذلك وجوب مخاطبة الناس بحسب عقولهم (249 : 240).
4. التدرج في التعليم : أكد ابن رشد التدرج في التعليم ، لذلك وضع منهاجاً ابتدأ فيه بعلم الاعداد والحساب ، وهو علم لا يستغني عنه علم آخر ويترتب بكل علم ، ثم يبدأ بتعليمهم الهندسة ، فعلم الفلك والموسيقى . وعند بلوغ السادسة عشر والسابعة عشر يقبلون على تعلم الفروسيّة حتى سن العشرين اذ ينبغي تعلم الفلسفة .
5. الاصرار على تعليم المرأة : اهتم ابن رشد بتعليم المرأة .
6. اهتم بطريقة القاء محاضراته : كانت دروسه تمتاز بالحيوية والنشاط ، اذ كان يكثر من انشاد الشواهد من شعر أبي تمام والمتنبي ، وكان يكثر من ايراد الحكايات والاخبار تنشيطاً للطلبة .
7. للعلم عنده خمس مراتب : أولها ان تنصت وتستمع فتفهم ما تسمع ، وان تحفظ ما تفهم ثم ان تعلم ما تعلم ، (33 : 30) ثم اخلاق النية لله تعالى في طلب العلم ، (33 : 28) ثم الحث على طلب العلم ، ثم الرحلة والانفاق في طلب العلم (33 : 31) .

الفصل الرابع

الفلسفات التربوية العربية

المبحث الأول: نماذج من الفلسفات التربوية العربية.

النموذج الأول: ساطع الحصري.

النموذج الثاني: ركي نجيب محمود.

النموذج الثالث: عبدالغنى النورى وعبد الغنى عبود.

النموذج الرابع: محمد فاضل الجمالى.

النموذج الخامس: لطفي أحمد بركات.

النموذج السادس: عبدالله عبد الدايم.

النموذج السابع: ماهر الجندي وكفاح العسكري.

المبحث الثاني: مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية العربية.

المبحث الأول

نماذج من الفلسفات التربوية العربية

النموذج الأول: ساطع الحصري:

الفكر التربوي العربي لدى ساطع الحصري (1880 - 1968) :

سيتناول الكاتب مفاهيم فلسفية عامة تناولها الحصري فيما ألف من كتب و ما نشره من مقالات لتوصل من تحليل هذه المواقف الى فكره التربوي ، وأهم هذه المفاهيم هي :

- 1- الجسم والروح والعقل.
- 2- الخير والشر .
- 3- الوراثة والبيئة .
- 4- المرأة .
- 5- الفرد والمجتمع .
- 6- العلم والأخلاق .
- 7- الانقلاب والانقلابية .
- 8- الثورة والثورية .
- 9- المعرفة والعلم .
- 10- الوطنية والقومية والأمة .
- 11- الأدب والثقافة والفن .
- 12- العروبة والإسلام .
- 13- التراث .

أولاً: الجسم، الروح، العقل :

يرى الحصري أن الإنسان "هو مخلوق عاقل اجتماعي مدنى في الطبع، اكتسب اجتماعية ومدنية من وجوده وتفاعله مع الجماعة البشرية والبيئة التي ينتمي إليها في هذا العالم. وإن لدى كل إنسان شيئاً من (حب النفس)، وأخر من (حب الغير)، وثالث من (الارتباط بالمجتمع). واعتقد ان هذه المكونات هي ابرز الصفات الإنسانية" (162: 195-196).

والروح هي قوة فاعلة وعلة مؤثرة في الإنسان، لذلك كانت الحوادث النفسية (الباطنية الوجدانية) من أصعب الحوادث التي ير بها الإنسان، ولا يمكن إدراكتها بالحواس الخارجية. وإن هذه الحوادث نشعر بجزء صغير منها، أما الجزء الأكبر من تلك الحوادث فتبقى خارجاً عن ساحة شعورنا لكنه يؤثر في النفس الإنسانية (163 : 84).

أما موقف الحصري من العقل فيتجلى في (مراحل متعددة)، هي مرحلة الطفولة التي تمت حتى السنة السادسة، وهي من أهم مراحل حياة الإنسان واظهرها لأنها تشكل حياته العقلية والنفسية والسلوكية والخلقية والاجتماعية، وي تكون المزاج العقلي والسجية المعنية التي تظهر في دور الكهولة (161 : 196).

ثانياً: الخير والشر :

يتفق الحصري في موقفه من الخير والشر مع الفلسفة البرجماتية، إذ يؤكد أن الخير والشر لا يعودان للوراثة بل هما من زرع البيئة (164 : 227).

وينظر الحصري إلى الطبيعة الإنسانية نظرة معتدلة، فهي ليست خيره وليس شريرة، بل يتحدد خيرها وشرها بتفاعلها مع البيئة، وبجنس المعايشة والمعاناة، وبدى البصر بالأمور ومنازولة طريقة التفكير.

ثالثاً: الوراثة والبيئة :

يرى الحصري أن الإنسان مخلوق اجتماعي تؤثر فيه البيئة، ويؤثر فيها. فهو مدنى بالطبع، إذ إن الإنسان لا يطيق عيشة الانفراد أبداً (161 : 195) ولا ينكر اثر الوراثة في الطبيعة الإنسانية فيرى "أن لدى الأطفال مجموعة من الاستعدادات والميول الموروثة، فمنهم

لديهم قدرات نفسية وقدرات مادية موروثة، لذلك يوجد بين الأطفال فروق فردية وشخصية " (165 : 27-28).

ويتميز الحصري من كثير من المفكرين العرب بأنه جعل للبيئة الأثر في بناء الطبيعة الإنسانية وبناء الأمة، فهو يشير إلى التنويع البيئي، ويشبهه بتنوع الأنسجة العضوية التي يتكون منها جسم الإنسان والكائنات الحية الأخرى. وان رقي الكائنات الحية يقاس ب مدى أجهزتها وأنسجتها، فكلما تنوّعت البيئة تطور الإنسان (143 : 102).

رابعاً: المرأة :

فيما يقف موقف الحصري من المرأة موقف انسان عصري فكان يسخر من أولئك الذين ينظرون الى المرأة نظرة سلبية. ويعتقد ان المرأة نصف المجتمع، لهذا شجع على فتح مدارس للبنات في العراق، وخروج البنات في الاستعراضات الفنية والرياضية.

إن تعليم المرأة وإرساء قواعده يدين بالكثير لشيخ المربين (الحصري)، ويزداد الإعجاب بتلك الجهود إذ اطلعوا على الظروف التي كانت محيطة بالتعليم نفسه. وتصب مميزات الحصري وخططه في معين إدراكه لمرامي نجاح الأم، وتبعد عن وعيه القومي وإيمانه الروحي بالامة العربية. وبهذا يلتقي مع جمال الدين الأفغاني قائد الحركة الفكرية في الشرق الحديث، وتأكيده العمل على تعليم المرأة وتنميتها. ولا غرابة في ان إيمانه بهذا الهدف يفوق الإيمان بالحياة على الرغم من جميع العوائق والمثبتات التي تقف أمامه في اغلب الأحيان. ومع ذلك فقد نجح في فتح مدارس الإناث، ولا سيما دار المعلمات التي كانت وما زالت تمد المدارس العراقية بحاجاتها من المعلمات (191 : 136-137).

خامساً: الفرد والمجتمع :

يؤكد الحصري في موقفه من الفرد والمجتمع على ترجيح المجتمع والمطالب الاجتماعية على الفرد، وذلك لأن العرب -بوجه عام- أقوىاء في الخصال الفردية وضعفاء في الخصال الاجتماعية. فيجب علينا ان نجعل أمر إزالة هذا الضعف من أهم المرامى في جهودنا التربوية (161 : 9).

ويرى الحصري ان كل فرد يجب أن يهب نفسه للامة إذا كان يريد لنفسه ولها البقاء . وفي هذا الصدد يضرب مثلاً في محاشرة له عن انهيار فرنسا، اذ يقول : "المصالح الوطنية أحياناً تتطلب من الفرد ان يضحي بحريته . ان من لا يضحى بحريته الشخصية في سبيل حرية أمته، عندما تقتضي الحال قد يفقد حريته الشخصية مع حرية قومه ووطنه ، وكل من لا يرضى أن يبني نفسه في أمته التي ينسب إليها في بعض الأحوال قد يضطر إلى الفناء في أمّة من الأمم الأجنبية التي قد تستولي على وطنه في يوم من الأيام ، وعلى الدوام القومية والوطنية هما فوق كل الحريات وفوق كل الفرديةات " (167 : 155-156) .

إن الحصري يدعو إلى موقف الفرد السليم وهو التضامن مع مجتمعه ، وهذا التضامن ضمن إطار الأمة ومعها ، أي دعوة الفرد إلى الواجب الاسمي والتضاحية بالنفس من أجل الأمة ، أي من أجل الوحدة العربية نفسها . وهذا ما دعا إليه الكتاب المسلمين إلى الامتثال للجماعة الدينية أي إلى الإسلام بوصفه ديننا والامة العربية بوصفها قومية . فموقفه في تفضيل المجتمع على الفرد جاء رد فعل على حالة التأخر التي تعاني منها الأمة العربية . يقول : "نحن نشعر بالتأخر العظيم والنواقص الكبيرة التي ابتلي بها مجتمعنا الحالي ، ولذلك نسعى وراء ايجاد مجتمع جديد يختلف عن مجتمعنا الحالي اختلافاً كلياً من جميع الوجوه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية " (167 : 157) .

سادساً: العلم والأخلاق :

يعد الحصري العلاقة بين العلم والأخلاق علاقة متداخلة وقوية ، وان كليهما ضروريان للحياة الاجتماعية ، وان قوة الأم وتقدمها لا تقاد بعظامه وسمو أخلاقها أو علومها على انفراد ، وإنما يقاس بمكانة الأخلاق والعلوم في ان واحد (308 : 136) .

لقد فسر الحصري موضوع العلم والأخلاق وارجع قضيتها إلى (ال الفكر والعاطفة)، فيؤكّد وجود علاقة قوية بين الفكر والعاطفة ، ويشير إلى الأفكار والخواطر ، وهي كثيراً ما تثير الاشجان وتهيج العواطف ، والعواطف والافكار تؤثر بعضها في البعض الآخر ، والافكار والعواطف بدورها تؤثر في الاخلاق والسلوك وتوجههما . ويلخص ذلك بالعبارات الآتية التي تقرر رأي جميع المفكرين والباحثين في هذه الأمور : " ان العواطف تعمل عمل المحرك

ال حقيقي في السلوك والدافع الأصلي في الإرادة، أما الأفكار فإنها لا تحرك الإرادة، وإنما تثير لها الطريق والمسالك " (32 : 154).

ويقدم مثلاً على ذلك، فالإنسان يشبه السفينة التجارية والعاطفة تشبه المكائن المحركة للسفينة، أما الفكر فيشبه الإبرة المغناطيسية والناظور والمصابيح الكشافة، فلو لا المكائن المحركة لما استطاعت السفينة أن تتحرك من مكانها، ولو لا الأفكار لفقدت السفينة كل وسائل الاتجاه ولضلت الطريق (33 : 154).

إن هذا المثال يوضح تأثير كل من الأفكار والعواطف في أفعال الإنسان، ويشير في الوقت نفسه إلى نوع العلاقات التي تقوم بين العلم والأخلاق (17 : 159).

وعليه فإن سلوك الإنسان يتبع العواطف أكثر مما يتبع الأفكار، بشرط أن لا ننسى أن العواطف والأفكار تتلازم وتتفاعل على الدوام، فمن خلال العلاقة بين الفكر والعاطفة المتباعدة اضطررنا إلى القول إن العلاقة بين العلم والأخلاق مشابهة لتلك العلاقة بين الفكر والعاطفة (34 : 154).

ويشير الحصري كذلك إلى أنه لا العلم وحده ولا الأخلاق وحدها تضمن للمجتمع البقاء والارتقاء، والأخلاق لا تستغني عن العلم إلا في حالاتها الغريزية البدائية. أما مراتبها السامية فلا يمكن أن ترقى إليها إلا إذا استنارت بنوار العلوم، وسارت نحو المثل العليا (35 : 154).

سابعاً: الانقلاب والانقلابية :

يتجسد الانقلاب عند الحصري منذ انفصاله عن الدولة العثمانية والتحاقه بالامة العربية، فبدأ بثورته على الواقع العربي الذي كان مكبلاً (بقيود) الاحتلال العثماني. فكان السلطان العثماني خليفة المسلمين في نفوذ معنوي كفيلاً بتأخير حركة القومية العربية (203 : 143).

لذا إن أول مبدأ الانقلاب عنده هو الدعوة الصادقة إلى القومية العربية. فكان في مقدمة من دعوا إليها هدفاً منه لاثبات الذات العربية التي ظلت قرون عديدة تعاني من حالة الضياع المادي والفكري (10-9 : 89).

لقد كانت وسليته في الانقلاب على الواقع العربي الفاسد الذي يتجسد في ضياع الهوية العربية والقومية العربية ، بان تكون التربية الوسيلة الفاعلة لديه في تغيير الواقع العربي . فهو أول من دعا الى فصل النظم التعليمية للدول العربية عن نظم التعليم للدول الأوروبية المستعمرة لتلك الدول العربية كسوريا والعراق ، فاستبعد بنفسه قيود الاحتكار الإنجليزي في نظام التعليم في العراق ، والفرنسي في التعليم السوري ، إذ يقول : "إنما أعراض الاستسلام والخضوع إلى النظم الأنكلو - امريكية ، والنظم الفرنكوا - لاتينية على حد سواء " (70 : 154) .

إن التربية والتعليم عند الحصري افضل الوسائل للانقلاب على الواقع العربي ، ولذلك قام بتطوير الوسائل التربوية والبرامج التدريسية وتحديثها في المدارس والمعاهد لأية دولة عربية يعمل فيها ، فضلا عن اتباعه الروح العلمية ، فلها الدور الفاعل في جعل الثقافة العامة أو القومية في داخل عادات روحية في الفرد (33 : 166) .

ثامناً : الثورة والثورية :

لقد ثار الحصري على الواقع العربي الذي كان يعاني من الاستغلال في جميع نواحي الحياة الفكرية والمادية ، فضلا عن تناقضات الواقع التي كان سببها ضياع الهوية العربية والقومية العربية بسبب السيطرة الاستعمارية ، بدأ بالعشرينات ، وتواصلا مع الاستعمار الإنجليزي والفرنسي ، لذلك كانت ثورته على الواقع تمثل في دعوته الصادقة إلى القومية العربية وتوحيد الأمة العربية في دولة واحدة عمادها اللغة والتاريخ ، وكان يشعر بتناقضات الواقع ، فكان يؤمن بإصلاح المجتمع العربي شعباً وفكراً ، وكانت وسليته لهذا الاصلاح للمجتمع العربي هو اعتماده على التربية والتعليم ، هدفا منه بان تبدأ الثورة في داخل الفرد العربي حتى يتم الوصول إلى إصلاح حال المجتمع العربي وصولا به إلى تثبيت قواعد القومية العربية . وتجسدت ثورته على الواقع العربي في تركيزه الكبير على بناء المناهج التعليمية التي تناولتها اللغة العربية الفصحى والتاريخ العربي الصحيح ، هدفا منه لتجاوز مرحلة التناقض ومرحلة الاستغلال للمجتمع العربي ، وذلك بتوحيد الثقافة العربية بين جميع أقطار العالم العربي (187 : 203) .

بعد الحصري من ابرز المفكرين العرب الذين ظهروا في الثلاثينيات والأربعينيات، الذين كرسوا فكرهم وتعلّمهم من أجل القومية، فكانت كتاباتهم تتناول القومية بصورة عامة. أما هو فقد ربط بين وطنية الفرد وقوميته والامة التي ينتمي اليها. فمعنى الوطنية عنده حب الوطن، والقومية هي حب الأمة. والوطن قطعة من الأرض ، والقومية ارتباط الفرد بجماعة البشر تعرف باسم الأمة، وان هذه المفاهيم الثلاثة لا يمكن تجزئتها الى مفاهيم منفردة، بل تعالج وتدرس بوصفها منظومةً ثلاثةً التفاعل .

لقد أكد الحصري أهمية اللغة العربية، وعدّها أساساً في تكوين الأمة، متأثراً بالمفكر الألماني هودر (1742 - 1803) الذي أكد ان أهم ارث يرثه الشعب، هو لغة اجداده التي تكمن فيها ذخائر الفكر والتقليل والتاريخ والفلسفه والدين لذلك الشعب . وقد تأثر ايضاً بأقوال آراء الفيلسوف الألماني فيخته الذي أكد عامل اللغة في بناء القوميات في محاضراته في جامعة برلين (203 : 150) (98 : 144).

ويرى الحصري أن العرب أمة واحدة على اختلاف أقطارهم ومذاهبهم، وأن كون العرب أمة واحدة يقتضي قيام دولة واحدة على اختلاف أقطارها ومذاهبها، وأن عوامل التفرقة مصطنعة ، والدعوات الإقليمية مشبوهة ولا ثبت للنند العلمي (83 : 99).

اما الأساس الثاني في تكوين الأمة وبناء قوميتها بعد اللغة فهي وحدة التاريخ ، فال Hutchinson يرى ان الوحدة في التاريخ واللغة هي التي تؤدي الى وحدة المشاعر والمنازع ، ووحدة الآلام والأمال ، ووحدة الثقافة ، وبكل ما يشعر الناس انهم ابناء امة واحدة متميزة من الأمم الأخرى . . . فاللغة عنده تكون روح الأمة وحياتها ، والتاريخ يكون ذاكرة الأمة وشعورها (150 : 44) (155 : 31-32). ويرى أيضاً ان الأمة هي مفهوم ارقى من الوطن ، وان الولاء للأمة اذن اسمى من الولاء للوطن ، وبذلك جعل حقوق الشعب ذا قيمة تاريخية كبيرة لأن ذلك يتتيح للشعب اكتشاف صفة الفrade في الامة التي ينتمي اليها . وهذا الاكتشاف (صفة الفrade) هو انشاء مبدأ القوميات ونشر فكرة القومية (159 : 38).

إن العلاقة التي تمد الشعب باحساس الانتماء الى الامة الواحدة هي علاقة روحية ناجمة عن تفاعلات اجتماعية مختلفة هي شراكة بين اللغة والتاريخ . ومن خلال ذلك فان الشعب

يشدهم الى الكيان القومي ، وإلى روابط روحية لا روابط محسوسة مادية لأنهم لا يقدرون على رؤية كل الوطن ولا ملاقاًة كل قاطنيه (155 : 32-34).

وان الامة الواحدة يجب ان تكون دولة واحدة ، ويستند في ذلك الى اللغة فلما كانت اللغة ، بمنزلة القلب والروح من الامة فان الشعوب التي تتكلّم لغة واحدة تكون ذا قلب واحد وروح مشتركة ، وبذلك تكون دولة واحدة (160 : 55).

ومن الجدير بالذكر انه يقف ضد الرأي الذي يرى ان افراد الامة الواحدة يتسبون الى جد واحد ، وانهم يسكنون على رقعة معينة ثابتة من الأرض حتى توصف بالأمة ، ويرد على هذا الرأي بقوله : "ان جميع الأبحاث العلمية المستمدّة من حقائق التاريخ ومكتشفات علم الإنسان ومكتسبات علم الأقوام اثبتت جميعاً انه لا يوجد على وجه البسيطة أمة تتحدر من اصل واحد فعلاً ، ولا توجد على وجه الأرض أمة خالصة القدم تماماً" (168 : 19).

عاشرًا: الأدب والثقافة والفنون :

لقد جعل الحصري من هذا المفهوم الثلاثي حلقة متفاعلة بعضها مع بعض ، وقد رفض ان يكون (الأدب للأدب) و (الفن للفن) ، "ويؤكد دور الأدب والفن بوصفه سلاحاً ايدولوجيَاً ، ووسيلةً من أهم وسائل تنشئة الجماهير تنشئة وطنية حية . . . فهو يرى أنه يجب ان يوضع الأدب في خدمة المجتمع وتوظيف الفن للحياة" (99 : 175).

أما الثقافة فهي عنده ليست شيئاً مادياً مثل الإعمار والبناء أو المصانع ، بل تنحصر بالأمور الذهنية فيقول : "ان الثقافة تعني طريقة التفكير وأسلوب العمل والإحساس لدى الامة" (157 : 42).

ولأهمية الربط بين الأدب والثقافة والفن فضلاً عن "عامل اللغة يرى انه من الطبيعي ان تختلف ثقافات الأمم باختلاف لغاتها وآدابها وفنونها في الدرجة الأولى . وان ثقافة الامة تتأثر بالثقافات الأخرى مثلما تتأثر بتطورات الحضارة ، ولا يكون من طريق الانتقال المباشر ، بل يكون من طريق التأثير في النفوس تأثيراً باطنياً يؤدي الى شيءٍ من التغيير في أساليب التفكير والتحسّن" (154 : 43-45).

وقد أعطى الحصري الثقافة العربية متزلة الروح من الجسد، وفضلها على سواها من أنواع التوحيد الأخرى فيقول: "امنحوالي وحدة الثقافة وأنا اضمن لكم ما بقي من ضرورب الوحدة" (153 : 131-135) .

ومن خلال هذا المنطلق نستتتج دعوته لتكوين ثقافة عربية موحدة ضمن مبادئ القومية فكانت دعوته دائماً إلى توثيق الصلات الثقافية بين مختلف الأقطار العربية، وذلك من خلال الوصول إلى نظم تعليمية متقاربة ومتماثلة في جميع الأقطار العربية (151 : 82-83) .

وأشار إلى أن توحيد الثقافة العربية يكون بالعمل على تخلص التعليم في البلاد العربية من تبعيته لنظم التعليم الأجنبية. يقول: "لا ينبغي للتعليم في البلاد العربية أن يكون مقتبساً من غيره من النظم التعليمية" (203 : 183) .

حادي عشر: العروبة والإسلام :

يرى الحصري أن العروبة شيء متصل في الوطن العربي فيقول: "بلاد العرب ليست الجزيرة العربية وحدها... ولكنها جميع البلاد التي يتكلّم أهلها باللغة العربية، وكل من يتسبّب إلى البلاد العربية ويتكلّم اللغة العربية فهو عربي مهما كان اسم الدولة التي يحمل جنسيتها وتبعيتها بصورة رسمية، ومهما كانت الديانة التي يدين بها والمذهب الذي ينتمي إليه، ومهما كان أصله وتاريخه وحياته" (203 : 109) .

ويستتتج ان نشأة العروبة هي قبل ظهور الإسلام "فالآلاف القربيسي ، ورحلة الشتاء والصيف والأحلاف القبلية وسوق عكاظ ومراسم الحج إلى مكة قبل الإسلام وحملة إبراهة الحشبي ، كلها تزعم بنشوء بذور عروبة واضحة منذ مطلع القرن السادس للميلاد في الأقل . لذلك كان الإسلام ي موقف معزز للعروبة فاغناها وامدها بانتاجيات حضارية جعلتها صفة وسمه خاصة بين الأمم . جعل الأمة العربية بعروبتها ترى مهمه مقارعة العرب التي حملها الفرس على عاتقهم عشرة قرون" (312 : 20-21) .

إن هذا الموقف من العروبة جعله ينادي بكل عزمه وقوته على القومية العربية ، لأنه كان صادقاً في تعبيره المطلق عن العروبة ، إذ يقول : "أني عربي صميم أدين بدين العروبة بكل

جوارحي " (169 : 184) . ورفض ان تكون للعروبة حدود أو مساحات معينة في الوطن العربي حيث يقول : " ان العالم العربي لم ينقسم في أي من عصوره التاريخية بقدر ما انقسم خلال الثلث الأول من القرن الاخير . . . فأنا ارفض الاعتراف بالحدود والكيانات التي اعتبرها وليدة الانقسام والمساومة وفق مبدأ " فرق تسد " خدمة لصالح الدول الاستعمارية " (102 : 85) .

ويعد الحصري من ابرز المفكرين العرب القوميين الإيمانيين فان الإسلام عنده ذو تاريخ عربي عريق ، ولغة عربية فصحى عميقه تميز القومية العربية من جميع القوميات الموجودة على الأرض ، فيشير الى ان اللغة العربية بعد ان تعرضت الى محن خطيرة . . . بسبب التفكك السياسي والجمود الفكري والاجتماعي والانحطاط الثقافي . . . اصبحت معرضة الى خطر التفكك والتفرع الى لغات متعددة ، ولكن القرآن الكريم وقف سدا أمام هذه الأخطار الجسيمة . . . إن الديانة الإسلامية تفرض على جميع المسلمين حفظ طائفة من آياته لن لا يستطيع ان يحفظه كله ، وذلك من أجل تأدية فرائض الصلاة ، وبذلك صارت اللغة العربية لغة الدين والصلاحة عند غير المسلمين ايضا ، وبذلك حافظ الإسلام على القومية العربية من الضياع (203 : 169-170) .

ويرى الحصري ان الإسلام أدى دورا مهما وإيجابيا في تقدم القومية العربية وتوسيعها ، لأنها كانت القوة الدافعة للفتوحات العربية التي نشرت اللغة العربية ووسعـت نطاق القومية العربية ، وصارت القوة الواقعية التي أكسبـت اللغة المذكورة نوعـا من المناعة ضد عوامل الفتـتـ والتفـرـعـ ، وصـانتـ بذلكـ القـومـيـةـ العـرـبـيـةـ منـ الاـنـشـطـارـ فيـ عـهـدـ انـحـطـاطـهـاـ الطـوـيلـ (203 : 165) .

ثاني عشر: التراث :

ان موقف الحصري من التراث في كتاباته لا يشير إشارة مباشرة الى التراث ، بل يتناوله ضمن موقفه من القديم والجديد "الأصالة والمعاصرة" فيرى انه من أهم الأمور التي شغلت أذهان رجال الفكر والعمل في جميع أنحاء العالم المتmodern هي الموقف من التراث ، فكان بعضهم يتمسك به وينفر من الجديد ، ويسعى الى البقاء على ما كان . ويعالـيـ البعضـ فيـسـتـنـكـرـ كلـ ماـ هوـ قـديـمـ استـنـكارـاـ مـطلـقاـ ، ويدـعـوـ الىـ قـطـيعـةـ التـرـاثـ المـاضـيـ قـطـيعـةـ تـامـةـ (152 : 8-9) .

إن التراث عنده ليس في جانب واحد من جوانب الحياة، فهو في نواحي الحياة الفكرية، وفي شتى المظاهر الدينية والسياسية والعائلية، وفي أساليب الفكر والحس، وفي شتى ميادين الصناعة والزراعة والطب والعلوم والأدب والفلسفة، فكل شيء ينال حظا من التراث.

ويؤكد أن الحياة تقوم على نوع من التوازن بين التراث الماضي وال الحديث، وهذا يعني قيام عناصر جديدة مقام العناصر القديمة، مع بقاء الهيئة الأصلية والبناء القديم (152 : 14).

إن الحصري يشير دائما إلى أن نستفيد من التراث من أجل الجديد والتطور في جميع نواحي الحياة فيقول: " يجب ان نسلك وبدون تأخير وبحزم واندفع مسالك التجديد في كل ساحة من سوح الحياة المادية والمعنوية والاجتماعية " (152 : 25-26).

النموذج الثاني: زكي نجيب محمود:

الفكر التربوي العربي لدى زكي نجيب محمود (1905-1993م) :

يشتمل هذا النموذج على المفاهيم الفلسفية العامة التي ظهرت في كتب أو نشرت في بحوث ومقالات ، وهذه المفاهيم نفسها عالجناها في أثناء حديثنا عن الفكر التربوي لدى ساطع الحصري ومنها يستطيع المؤلف ان يستخلص الفكر التربوي لدى محمود، وأهم هذه المفاهيم هي :

- 1- الجسم والروح والعقل .
- 2- الخير والشر .
- 3- الوراثة والبيئة .
- 4- المرأة .
- 5- الفرد والمجتمع .
- 6- العلم والأخلاق .
- 7- الانقلاب والانقلابية .
- 8- الثورة والثورية .
- 9- المعرفة والعلم .
- 10- الوطنية والقومية والأمة .

11- الأدب والثقافة والفن .

12- العروبة والإسلام .

13- التراث .

أولاً: الجسم، الروح، العقل :

يتعامل محمود مع الطبيعة الإنسانية تعاملاً يعني فيه الشائبة التكاملية ، وبذلك نرى انه يجمع بين الجسم والروح والعقل ، ويطالب في فلسفته بالتوازن بين (الجسم والروح والعقل) التي يعدها مطالب الإنسان الرباعية من خلال مطالب (الدين والدنيا) و (الإيمان والعقل) و (العمل والعلم) و (الفرد والمجتمع) (130 : 253).

يرى محمود أن الإنسان الكامل عاقل لا يخضع للهوى ، فهو مقيد بعقله ازاء الأشخاص والأشياء والمواقف (130 : 343).

ويؤكد أهمية العقل ، ويعده هادياً للعمل والاختبار والارادة ، وقد أشار في موقفه من العقل الى تأكيده التراث هادياً فكان عنده منارة للإنسان العربي للانطلاق الى مستقبل عربي أصيل .

ربط زكي نجيب محمود في كتابه (مجتمع جديد أو الكارثة) موقفه من العقل برؤية الامام الغزالى من العقل ، فيشير الى ان موقف العقل قد سبق إليه الامام الغزالى ، حين قال : "انا إذا وجدنا نصاً من نصوص الشرع ، لا يتفق معناه الظاهر مع حكم العقل علمنا انه لا بد ان يكون لذلك النص معنى غير معناه الظاهر ، ووجب علينا ان نحاول تأويله تأويلاً يخرج منه المعنى المقبول عقلاً" (146 : 10).

لقد أشار محمود إلى انه رغم ما يمتلك العربي من تراث ودين ، ويؤكد العقل الا ان الإنسان العربي الآن كثيراً ما يسلك سلوكاً بعيداً عن سلطة العقل منقاداً بسلوكه الى سلطة الشهوة والعاطفة ، فيشير بذلك في قوله : " وإنني لأزعم هنا بأن متوسط الفرد من أبناء الامة العربية في عصرنا يفلت من يديه زمام العقل ، فتجمعت عنده الشهوة والعاطفة جموحاً يحجب عنه رؤية الأهداف واضحة ، ومن ثم فهو يسد أمامه سبيل الوصول" (131 : 70).

ثانياً: الخير والشر :

أكد محمود أن الطبيعة الإنسانية فيها الخير والشر ، أي لا يوجد إنسان شرير على مدار حياته ولا يوجد إنسان خير على مدار حياته ، بل يتناوب الخير والشر في شخصية الإنسان . فإذا كان في الإنسان نفس امارة بالسوء ففيه كذلك نفس لومات تعامل على استقامته ما اعوج وانحرف حتى إذا ما اعتدل الميزان وسكن الصراع الداخلي كان للإنسان بهذه السكينة نفس مطمئنة ترجع إلى ريها راضية مرضية ^١ (131 : 102) .

ويرى ان الخير والشر هو من داخل الإنسان وليس من عالمه الخارجي " فالعالم الواقع لا يعرف خيرا أو شرا ، واما هو انت وهو أنا وهم غيرنا ، والذين يصيرون أهواهم على وقائع ذلك العالم فيقسمونها في أوهامهم خيرا هنا وشرا هناك " (131 : 153) .

لدى الإنسان القدرة على الخير والشر طالما تمعن بالحرية الكاملة ، فالخير والشر مكتسبان وليس افطرين . ومن هذا المطلق يرى ان الإنسان ينعم بالحرية ، فاختلاف عن بقية الكائنات التي اساسا لا تختار ، فقد رفع عن بقية الكائنات باستثناء الإنسان عبء الاختيار وتباعاته ، ولذلك فقدت تلك الكائنات نعمة حرية الاختيار بين البديل المطروحة . اما الإنسان فانه يتمتع بحرية الإرادة ونعيمها ، فلذلك كان عليه ان يفعل الخير والشر بحكم حرية إرادته (131 : 101) .

ثالثاً: الوراثة والبيئة :

ان موقف محمود من الوراثة والبيئة جاء متأثرا بالفلسفة البرجماتية التي تقر بأثر الوراثة والبيئة ، ولكن تعطي الأغلبية في التأثير للبيئة لأنها هي الموقف الحسي النشط الذي يعيشه الإنسان وبخبره ، فضلا عن أنها الظروف المحيطة بالإنسان (107 : 19-20) .

ان تأكيد محمود على العلم والتجربة والمحسوس يبرز لنا انه يعترف بأثر الوراثة والبيئة ، ولكنه يرجح اثر البيئة في التأثير في سلوك الإنسان . لذلك يرى ان البيئة هي التي تشكل الإنسان بكل مقوماته وكيانه ، " فعروبة العربي ليست قرارا سياسيا ، بل هي مركب ثقافي يعيشها في حياته اليومية ، ولا يستطيع العربي نفسه ان ينسليخ عنه إذا اراد ، وان يعيده إليه إذا اراد .. هي خصائص توشك ان تبلغ منه ما يبلغه لون الجلد والعينين " (123 : 20) .

ويلاحظ المؤلف ان محموداً يرجح البيئة على الوراثة لأن الإنسان يتعامل معها بحواسه، ويتطور من طريق هذه الحواس ومن البيئة علمه وعقله. فالوراثة فرضت على الإنسان مثلاً ساقين تتحرر كان بسرعة معينة، والوراثة تقضي على صوت الحديث ألا يبلغ إلى مدى قصير يقاس بالأمتار، والوراثة جعلت الإنسان ينجذب على الأرض ولا يستطيع الطيران كالطيور . . . لكن العلم جعل الإنسان يعرف قوانين البيئة فمسك بزمامها لتكون طوع ما يريد، فحطم الإنسان قيود الزمان والمكان المفروضة عليه بحكم الوراثة. وبالعلم بلغ صوته أقصى الأرض، وخرج من قيد جاذبية الأرض ليستطيع الطيران بالفضاء الخارجي (129 : 67-66).

إن البيئة هي الأساس في بناء الإنسان، وفي إخراج مواهبه، فيقول في كتابه مجتمع جديد أو الكارثة: "ان عدداً من ابناينا النابغين الذين لم يكونوا في مجال العلم شيئاً وهم في مجتمعنا، اجتذبهم الظروف المواتية في بلاد أخرى ظهرت بوغهم" (32 : 146).

رابعاً: المرأة :

يشير محمود إلى حرية المرأة كونها نصف المجتمع، وإن رأيه يتفق مع كثير من المفكرين العرب الذين درسوا في أوروبا وعاشوا الحياة الأوروبية. فجاء بوقف مؤيد لتحرير المرأة لكونها عضواً فعالاً في المجتمع يجمع في موقعه هذا بين ما كانت عليه المرأة العربية من مكانة رفيعة ومحترمة ووقدور، والمرأة الأوروبية وثقافتها وعلمها وآخذها بمناصب اجتماعية رفيعة، أي انه يريد ان يجمع في المرأة العربية ما تأثر ورأه في المرأة الأوروبية، وما وجده في التراث العربي الإسلامي من خصال المرأة العربية الإسلامية.

إن تحرر المرأة العربية هنا ليس بالقاء حجابها في مياه البحر، إنما تحررها من القيود البالية والخرافات والأساطير، أي تحرر عقلها من كونها انساناً ذات قيمة عليها، وإن تكون المرأة تاريخياً وفعلياً ومبذرياً قد احتلت الموضع اللائق والمنسجم مع حركة التقدم.

ويرجع محمود أسباب التخلف في المجتمع العربي مقارنة مع المجتمع الغربي من خلال حياته التي قضتها فيه، فإن هذا التخلف متبلور في المجتمع تسوده حياة الرجال، وتعزل المرأة في البيت بعيدة عن المجتمع بعلومه وفنونه وثقافته، أي انه يشهد مجتمعاً متخلفاً ونصفه

معطل عن الحياة . لذلك يتقدم بفكرة جديدة وهي ان " نلقي زمام أمرنا بيد النساء حيناً من الدهر ، لعلهن في نصفه الأول مستطيات ان يصلحن ما أفسدت ايدي الرجال مدى خمسين سنة ، وان يضعن في نصفه الثاني اساساً جديداً للحياة جديدة . . فتكون الكلمة العليا في الاسرة للمرأة لا للرجل ، وتكون منهن الوزيرات والمديرات والملائكة والضابطات والشرطيات والقاضيات ، اريد ان يكون الرأي للمرأة في كل شيء " (132 : 137-138) .

خامساً: الفرد والمجتمع :

يرى محمود ان المجتمع المحلي أمر لا مفر منه لأي إنسان ما دام الانسان كائنًا يرتبط حتماً بظروف زمانه ومكانه ، لكن هذه الظروف المكانية والزمانية تجعل منه " فرداً " متميزاً في الوقت نفسه ، تجعله ذات علاقات تربطه بسواء من افراد المجتمع لا على سبيل العرف الذي قد يحدث او لا يحدث ، بل على سبيل الضرورة والختم ، لأن كيان الفرد علاقات رابطة بينه وبين ما يحيط به من كائنات أخرى ضمن المجتمع الذي يعيش فيه الانسان (145 : 4) .

لقد جاء موقفه يربط بين الفرد والمجتمع بعلاقات تبادلية من خلال اعتنائه فلسفة حديثة ، إذ انه بفلسفته العلمية التجريبية قد اختلف في موقفه من الفرد والمجتمع مع الفلسفات القديمة التي اهتمت بفردية الانسان فقط ، إذ ترى ان الانسان جوهر مغلق على ذاته ، فالفرد هو جوهر خاص لا ينقسم ، وهو أصق عندهم بالروح اكثراً من الجسد وما دامت الروح على خلاف الجسد جوهر لا ينقسم ، أي الفرد خاص بذاته (143 : 29) .

إن موقفه يختلف عن الفلسفات القديمة ، حيث يرى " ان الموقف تغير والحياة تغيرت ، وتغيرت نظرتنا الفلسفية بحيث نرى الأشياء جانب التغيير والتبدل والتطور دون جانب الثبات والدوم الذي كان في السابق ، فضلاً عن ذلك فإنه يعد اللغة أهم جوانب النهاذ بين الفرد والمجتمع ، فهي الرابطة بين الفرد والمجتمع ، فإذا تكلم الانسان فله سامع ، وإذا كتب فله قارئ " (139 : 11) .

ويؤكد محمود أن العصر عصر التجمعات والتكتلات ، إذ يقول : " أصبح العصر عصر التجمع والتكتل بصفة خاصة ، أي عصر الشركات في عالم التجارة ، وعصر عصبة الأمم والاتحادات والمصارف ، فضلاً عن البحث العلمي الذي لا يقوم به فرد بل تقوم به جماعة في معمل أو معامل مشتركة " (139 : 13) .

سادساً: القيم والأخلاق :

يرى محمود أن القيم ليست مطلقة أو ثابتة على طول الزمان ، اذ انه اتفق مع الفلاسفة المثاليين على ثلاثة القيم العليا وهي الحق والخير والجمال . لكنه اختلف معهم على أزلية القيم وثباتها ، فهو يرى " اننا بحاجة شديدة الى احتكاك الآراء بكل ما استطعنا من حدة الجدل لكي تبلور في أذهاننا صورة متجانسة عن القيم المطلوبة للعصر الجديد " . (133 : 177) .

لقد كان في موقفه هذا متفقا مع فيلسوف المدرسة البرجماتية جون ديوي الذي عد القيم متغيرة ، لأن العالم في تغير بيئي وعلمي وفكري وقومي وثوري . وعد ديوي التغيير مرتبطة بالتقدم العلمي ، فكان محمود مؤمنا بتلك الفكرة انطلاقا من نزعته العلمية التجريبية . وعد الاخلاق مرتبطة بالمحيط الاقتصادي للإنسان ، فهو يرى " ان المجتمع الزراعي كانت تسوده أخلاق تتناسب بما تقتضيه حياة الزراعة في مجتمعنا العربي منقولة من أخلاقيات سابقة لمجتمع البداوة الرعوية ، احتفظ بها العرب ونقلوها الى المجتمعات التي انتقلت من البدو والرعى الى الزراعة " (143 : 170) ، مشيرا الى أن مجتمعنا على الرغم من انتقاله الى طور الصناعة لكنه بقي مثلاً بأخلاقيات المجتمع الزراعي القديم . ومن خلال القيم الخلقية يقدم مفكرونا اعتزازاً بقوميته العربية ودينه الإسلامي ، فهو يرى ان قيم الاخلاق عند العرب المسلمين مختلفة عن كثير من الثقافات التي ترى ان الاخلاق " نابعة من نقطة البدء خبرات إنسانية في ممارسة الحياة مع وقائع الطبيعة والمجتمع " (131 : 13) .

ويرى محمود بعد ذلك ان الاخلاق في الإسلام جاءت من المبدأ العام الى الموقف الخاص . . . فهي نازلة من الله عز وجل الى نبيه المصطفى محمد ﷺ . ومن هنا نبدأ سيرنا نحو التطبيق في عالم السلوك ، فعرفنا أن الفعل الفلاني فضيلة لأنه متفق مع الفكرة الأولى الموحى بها من عند الله . (131 : 12-13) .

سابعاً: العلم والمعرفة :

يتميز محمود من كثير من الفلاسفة بأنه كان " موظفاً العلم في جميع مواقفه الفلسفية ، وأكدا ان العلم ابرز سمة يتصف بها العصر الحالي . . . مؤكدا ان العلم التطبيقي والنظري ظاهرة واقعة في الميدان ، ولما كانت الفلسفة في كل العصور هي ابنة العصر الذي تحياه . وبما أن عصرنا عصر العلم اصبح لزاماً على فلسفة عصرنا ان تصبح علمية الطابع " (333 : 121) .

إنَّ فلسفة العلم عند محمود هي تحليل المبادئ العامة التي ينطوي عليها العصر الذي تعيش فيه، أي تردّ التيار الفكري السائد في هذا العصر إلى المبادئ العامة التي ينطوي عليها طابع ذلك العصر. ولذلك وجدهنا في كتابه (نحو فلسفة علمية) يقول : "لست نريد بفلسفتنا العلمية ان شارك العلماء في أبحاثهم . . . ولا نريد ان نضيف عبارات الى عباراتهم ، او صياغة قوانين غير قوانينهم ، بل نريد ان نحللها من حيث هي تركيبات من رموز ان كانت تنطوي او لا تنطوي على فرض او على مبدأ فنخرجه لعل إخراجه من الكمون الى العلن يزيد الأمر وضوحا . أقول إننا إذا حصرنا اهتمامنا في هذا كانت فلسفتنا علمية بالمعنى الذي نريده لها " (156 : 1).

ان مفكرا من " دعوة التراث و لكنه بصورة تنويرية بما يناسب العصر بعلومه وتقنياته .
لذلك نراه يشيد بالتراث في جانب المنهج العلمي ، ويدعو المفكر العربي الى ان يقتدي بتراثه
في هذا الجانب ، فيشير الى ان العرب المسلمين في السابق كان لديهم أعلام لديهم يتميزون
من جمهور القضاة ، ولكل منهم منهج رسمه ل نفسه ثم ترسمه ، وأعلام النهاة كذلك تميزوا
من جمهور علماء الكلام وعلماء الكيمياء والرياضية وغيرها " (149 : 55) .

وفي حديثنا عن موقفه من العلم نعود لنرى الى أي صف ينتمي؟ ومع أية مدرسة فلسفية يتفق؟ أهو من الداعين الى العلم؟ أم من الذين يرون ان العلم قد دمر الارض وما عليها؟ انهم يودون لو يخفف الناس في حياتهم من آثاره التي يخشى ان تطمس فردية الانسان، وتجاهل وجوده فتعيث بارادته، فكان هناك مبدأان : الأول يؤكّد النشاط العلمي ، والثاني يصدر عنه الانسان المعاصر في تردد وعصيانه لينجو بشخصيته من الطوفان (335: 17).

لقد تبين أن فيلسوفنا يعد من الفلاسفة الذين يتبعون إلى المبدأ الأول المتمثل بالواقعية الجديدة والبرجماتية والوضعية المنطقية وكلها " تتفق على ضرورة ان تكون الصلة وثيقة بين الفكرية من جهة وتطبيقاتها على ارض الواقع من جهة أخرى " (143 : 204 - 205).

وبذلك فإنه يتفق مع تلك الفلسفات في تأكيد منهجه في التفكير والفكر الفلسفي، خصوصاً للنظرية العلمية القائمة على النظرة التحليلية النقدية التي تتمي بالذات إلى نهج الوضعي المنطقية المعاصرة (18 : 335).

ان موقف محمود من المعرفة يدل على انه مؤمن مسلماً قبل ان يكون وضعياً منطقياً . وهذا ما تم الاشارة إليه في موقفه من الدين ، فموقفه مبني من اعتقاده الإسلام وتأثره بالفلسفة العربية الإسلامية وهذا الموقف متفق مع كثير من فلاسفة الإسلام مثل الكندي (224 - 308 م) الذي يرى انه بالحواس تدرك الجزيئات ، فضلاً عن ذلك يأتي متفقاً مع قوله تعالى : « ان هذا فهو حق اليقين » (سورة الواقعة : الآية 9) " حق اليقين " أي الحواس هي المعرفة التي تقوم على التجربة والممارسة (248 : 122) .

" واشتهرت ان تكون المعرفة في هيكل الإدراك ، وان تكون عامة يمكن نقلها من شخص الى آخر ، أي هي موضوعية تؤلف العلاقات المكانية والزمانية بين الأشياء ، فضلاً عن ان المعرفة هي جزء لا يتجزأ من كيان الانسان لأن مصدرها حواس الانسان " (311 : 138) .

لقد تأثر محمود في موقفه من المعرفة بالفيلسوف هيومن الذي يرى " أن المبدأ الأساسي في أفكارنا ليس إلا صوراً مما كانت حواسنا قد انطبعت به مباشرة " (144 : 284) . وهذه الانطباعات التي تنطبع بها حواس الانسان الخارجية والداخلية وأساسها الحسي ، حتى لبست الحاسة ، ونطّبقة بأثره فيها ، وحتى إذا توارى ذلك المصدر ولم يعد قائماً أمام الحس بقيت صورة الانطباع قائمة بالذهن ، وهذه الصورة تسمى " الفكرة " (194 : 63) ، " فالخبرة الحسية عنده وحدها هي المصدر الذي نستقي منه علمنا بعالم الواقع " (144 : 209) .

لقد ربط محمود بين " الإحساس والعبارة اللغوية ذات المعنى وبالأسماء الواردة فيها رموز أخرى تشير الى خبرات حسية كانت تلك العبارات ذات معنى . أما إذا كانت هناك عبارة تنطوي على كلمة أو كلمات مستحيل ترجمتها الى رموز دالة على معطيات الحس فانها تكون عبارة غير ذات معنى " (74 : 250) .

ثامناً: الانقلاب والانقلابية :

لقد اراد محمود بالانقلاب أنه الانقلاب على الواقع العربي الفاسد والمتاخر ، وقد اراد ايضاً النهوض بالإنسان العربي من حالة السبات واللاعقلانية ومن حالة اللاعلمية ، تلك الصفات التي زرعها الاستعمار في نفوس ابناء الامة العربية . واراد ان تتحقق الانقلابية العدل والمساواة والسلام بين ابناء الامة الإسلامية ، لأن الدين الإسلامي هو دين علم وعقل وتطور

ومعرفة وأخلاق وإنسانية . ويرى ان أهم جانب في الانقلابية والتغيير في حياة الامة هو الانسان العربي ويوكِل تلك المهمة على المثقفين العرب ، فهو يرى ان المثقفين قد افلحوا في تنمية الوعي السياسي لبناء الامة العربية " (131 : 196) .

لقد اراد محمود بالانقلابية على رجال الفكر العربي في تغيير موقفهم الفكري كما كان عند الأسلاف في سبيل تنمية الشعب العربي وتخلصه من العبودية والاستعمار والصهيونية ، لذلك يشير في كتابه ثقافتنا في مواجهة العصر إلى " ان رجال الفكر العربي المعاصر مهما تكن قيمهم الثقافية مبعشوون على نحو يستحيل معه ان تلتقي روافدها في نهر عظيم واحد " (131 : 133) .

إنه ينبه رجال الفكر للاقتداء بتراث الأسلاف في سبيل توحيد الفكر العربي ، والوصول بالمجتمع العربي الى الطموح المطلوب ، فبشير إلى " ان أهم ما يلفت النظر في الحياة الفكرية لأبناء العرب الأقدمين تواصل قوى ووثيقة بين رجالها ، حتى لتحسينهم في كل شريحة زمنية أسرة واحدة " (131 : 133) .

وانطلاقاً من مهنته التي طالما اعز بها وهي مهنة التعليم فانه كان ينادي بالانقلابية وتغيير الواقع التعليم ، ولاسيما التعليم العالي لانه يرى " البلوة عامة وشاملة في مجتمعنا العربي لكنها مرض يجب علاجه وتغييره ، لأن التمزق إذا ما اقتصر عند غيرنا على أساليب العيش وطريق النظر ولم يجاوز ذلك عندهم الى حد ان يقسمهم الى صفين ، يعيش احدهما الاختلاف في الأسلوب والطريقة ، الى حين يجعلنا بمنابعه أمتين لا أمة واحدة تعيش في عصرين لا في عصر واحد ، تلك هي بلوانا ، والدواء مرهون بإصلاح التعليم بصفة عامة ، والتعليم الجامعي بصفة خاصة و مباشرة " (146 : 335) .

تاسعاً: الثورة والثورية :

لقد عرف محمود (الثورة) هي ان يتغير الأساس ، ان يتغير النمط أو المنوال تغيراً يتبعه بالطبع ان يتغير المحصول الناتج ، وان تتغير الأوضاع والقوانين ، بما يتاسب مع الأساس الجديد أو النمط الجديد والمنوال الجديد . (146 : 16) . ويتم ذلك في رؤيه بأن تتأزم صدور الناس ، ويستند التأزم بها كلما اتسعت الهوة بين المعاير القائمة من جهة ، وما يراد إخضاعه

من تلك المعايير من جهة أخرى . لذلك يبحث الناس عن نمط جديد يدهم بمعايير جديدة تكاداً مع المشكلات التي استحدثتها حياتهم الجديدة . وهذا هو طريق الثورة في الحياة الفكرية والسياسية والاقتصادية وبناء المجتمع (146 : 18) .

إن محمود يتميز بثوريته بتحديد معناها وما يتضمنه هذا المعنى ضمن ظروف مجتمعنا العربي من ضرورة التخلص من المستعمررين ، ثم التنظيم والبناء سادةً وليسوا تابعين . لذلك فهو يوكل هذه المهمة الثورية إلى المثقفين من أبناء الأمة ، ويشترط أن يكون المثقف ثورياً ، أي المثقف الذي لا ينعم بثقافته إلا إذا استخدمها أداة لتغيير الحياة من حوله ، وفي هذه الحالة يكون المثقف مثقفاً وتأثيراً معاً . فهو يعني من حالة معينة يحاول تطبيقها على حياة الناس من أفكار رآها ، ثم عايشها ، ثم هم بتحويل مجموعة الناس على أساسها (143 : 147-143) .

عاشرًا: الوطنية والقومية والأمة :

ورد مفهوم القومية اصطلاحاً بأنه : " صلة اجتماعية عاطفية تولد من الاشتراك في الوطن والجنس واللغة والثقافة والتاريخ والحضارة والأعمال والمصالح " (103 : 205) .

ويحدد محمود القومية بأنها " الانتفاء إلى الأمة ببعدين متكملين هما الوجود الجغرافي الذي تحدده رقعة الأرض ، والوجود الزماني الذي يتد خلف ظهورنا إلى حيث ان يشاء له تاريخنا ان يتند . . فنحن ذو قومية عربية بالمكان والزمان معاً ، بالواقع الحاضر والتاريخ الماضي ، وبالواقع الجغرافي وبالثقافة الموروثة في آن واحد " (148 : 48) .

ويرى انه توجد وسائل فاعلة تفيد في انشغال الروح القومية ، وأهم تلك الوسائل " التركيز على إحياء التراث القومي ، ليظهر كل شعب مجده فيستحثه هذا على استرداد شخصيته وكرامته " (141 : 424) .

اما مفهوم الأمة فإنه يرى " انه لا يكفي للامة الواحدة ان تعيش على رقعة جغرافية واحدة ، ولا العربي ان يستعيir تاريخاً مشتركاً ، و لا ان تتكلم لغة واحدة ، بل هو المشاركة في (فعل) ، وبهذه المشاركة يجاوز كل فرد حد نفسه ليفتح على الآخرين الذين هم شركاؤه في فعل واحد " (134 : 424) .

ويرى ان الامة العربية لها اهداف يقع تحقيقها على عاتق المستنيرين من ابناء الامة العربية وهذه الأهداف هي :

- 1- إشعال الروح القومية بشتى الوسائل .
- 2- تحقيق العدالة والسلام من طريق تأكيد روح النضال العربي ، والعمل على بناء المجتمع العربي الحضاري تحت العدل والسلم . فالوسيلة لذلك هي الانقلابية " التي تكون نابعة من صلبنا القومي وشعورنا لفقر الواقع وفساده وضرورة تبديله ، والقيام بالانقلاب يرجع الى الامة العربية حقيقتها ، ويظهر كفاءتها الحقيقية وروحها واخلاقها " (145 : 11) .

حادي عشر: الأدب والثقافة والفنون :

بعد محمود ظاهرة منفردة في عالمنا العربي ، فهو مفكر جمع بين الفلسفة والأدب ، فالرجل الذي كتب مؤلفات فلسفية متعددة مثل (الجبر الذاتي) و (المنطق الوضعي) و (الموقف من الميتافيزيقيا) هو نفسه الذي كتب مؤلفات أدبية مثل (جنة العبيط) ، وكذلك كتب عن شكسبير والعقاد والريhani ، فهو شخصية أدبية وفلسفية . وكان هذا الاندماج في شخصيته وسيلة يعتمد عليها في مواجهة ظواهر الحياة ، ولذلك وجده من خلال كتاباته ان له مذاقا فكريا ووجدانيا وحسانا نقديا ، فهو فيلسوف متمكن وفنان واديب مرهف (141 : 7) ، ومن هنا يقول " الفلسفة حرفتي والأدب هوיתי " (141 : 7) .

وقد نشر في الأوساط الأدبية جانبا مهما من الأدب ، وهو (الفكرة الأدبية) التي نعدها (الترموميتر) الذي يقيس به غزارة الحياة الثقافية في جماعة معينة من الناس (142 : 12) .

لقد تقدم محمود من خلال الفكرة الأدبية ب النقد لاذع الى الأدباء العرب المعاصرین ، إذ كان يتهمهم بأن أفكارهم الأدبية كانت هزلية ونحيلة وضعيفة في إدراكتها للواقع العربي ، فضلا عن سهولة الانقياد الى أية أطراف خارجية اخرى . الفكرة الأدبية عنده هي حالة تخرج بها من قراءتك لنتائج أدبي ، فتكتسبك هذه الحالة الوجدانية التي خرجت بها منظارا جديدا قد تقبله وقد ترفضه (142 : 13) .

وقد عرف محمود الثقافة بأنها " طريقة العيش في شتى نواحيه ، أو على أنها مجموعة القيم التي توجه الانسان وتسيره وتقدم له المعايير التي يوازن بها بين الأشياء والماضي ليختار ، أو هي مجموعة العلوم والمعارف وأحكام العرف والتقليد " (133 : 69).

وكانت من بين همومه الكثيرة كيف تعامل الثقافة العربية بين ما يحمله من تراث وبين الحاضر بكل علومه وتقنيته ؟ أي كيف تواجه الثقافة العربية العصر المتقدم ؟ فقدم ثلاثة محاولات : الأولى في كتابه (تجديد الفكر العربي) ، والثانية في كتابه (المعقول واللامعقول في تراثنا الفكري) ، والثالثة في كتابه (ثقافتنا في مواجهة العصر) هدفا منه في الوصول الى ثقافة عربية " تلتقي فيها أصولنا الموروثة مع ثقافة العصر الذي نعيش فيه " (131 : 7).

أما الفن عنده فهو ظاهرة إنسانية ينفرد بها الانسان وقد عرف الفن منذ ان وجد الانسان ، فهو خلاصة الخبرة الإنسانية ، وما دامت هي خبرة إنسانية لا بد للفلسفه ان يولوا اهتماما بهذه الخبرة وتحليل الفن والخبرة الجمالية . وكان الفلاسفة حريصين على دعم مذهبهم الفلسفي بدراسة فلسفة الفن اقتناعا منهم ان توصيف الخبرة الإنسانية لا يكتمل مالم يدعم بادراك ابعاد الخبرة الجمالية وبما أنّ زكي نجيب محمود يعد من اكبر الفلاسفة والأدباء العرب فلا بد من الإشارة إلى موقفه من الفن بوصفه فيلسوفا وأديبا فلديه " الفلسفة والفن انهما ميول فطرية تعددت حتى وسعت منطقية التفكير الفلسفي ، وقابلية التذوق للأدب والفن " (136 : 173).

وانطلاقا من فلسنته العلمية المتأثرة بالوضعية المنطقية ، وهي فلسفة علمية تحريرية فقد ربط بين العلم والفن ، فهو يرى ان العلم واحد بين جميع الناس ، والفن متتنوع بتنوع الأفراد والأمم ، والعلم موضوعي والفن ذاتي ، وبالعلم والفن يتكون الانسان المعاصر (130 : 301-302). وهذا ما أشار ايضا إليه في كتابه فلسفة وفن فاسار الى مجموعة تعليمات كان الاول منها : " ان الفن ليس له معنى ، ولا ينبغي ان يكون له الا إذا اراد صاحبه ان يجعل منه مسخا بين العلم و الفن " (141 : 363).

ومن خلال هذا الربط بين العلم والفن ، وكذلك دراسته للواقع العربي المتخلف ، وخصوصاً بعد عودته من أوروبا إلى مصر استنتج أن التخلف الذي أصاب الامة العربية بأنها

أمة لا علم لها مستقل ولا معبر عن شخصيتها فيقول في كتابه (تجديد الفكر العربي) : " فإذا كان العربي متخلقاً في عصره، ذلك لأنه لا علم بالطبيعة اكتسب ولا فناً معبراً عن ذاته أنشأ " (301 : 130).

ويدعم موقفه هذا من الربط بين الفلسفة والفن فيقول : " الفن الإسلامي اعتمد على الأسلوب التجريدي بعد أن كان الفن قبل الإسلام يعتمد على الأسلوب التشخيصي أو التجسيمي انطلاقاً من موقف الفلسفة الإسلامية الذي لا يشجع التصوير والتجمسيم ، ما دام الله ليس كمثله شيء ومن ثم فلا يمكن تصويره أو تجسيمه ، والدنيا في الفلسفة الإسلامية عابرة ومشكوك فيها ، فكان على الفنان المسلم أن يلوذ بما هو خالد وبقيني " (127 : 72-74).

من هنا وجدهنا في كتابه (قصة نفس) و (قصة عقل) يجسد فيما ربطه بين الفلسفة والفن . ففي كتابه (قصة نفس) يسجل بعضاً من سيرته الذاتية وفي كتابه (قصة عقل) يقول : " إن الدائرة لا تكتمل إلا باقتران قطبيها (النفس والعقل) ، فالنفس من نصيب الفنان والعقل من نصيب الفيلسوف " (328 : 120).

نعود مرة ثانية إلى فلسفة العلمية وربطها بالفن فإنه يقبل بنقل العلم ، ولكنه لا يقبل بنقل الفن ، إذيرى أن كل أمة لها خصوصية في فنها تميزها من أمة أخرى " العلم واحد للجميع .. . وحتى ألمتنا بأطراف منه هو من اكتساب غيرنا ثم حفظ التلميذ لدرسه ، والفن إذا زعمناه هو سلعة منقوله عن سوانا ، والفن لغيرنا ، عبر به عن ذاته هو ، وأما نحن فذواتنا ما زالت مطمورة تتضرر الفنان الأصيل " (301 : 130).

ثاني عشر: العروبة والإسلام :

من خلال الاطلاع على ما كتبه محمود نجد أنه يجسد موقفه من العروبة في موقفه من التراث ، فهذا الموقف هو اعتزاز منه بعروبيته وقوميته العربية . واعتزاز منه بلغته ودينه ، فقد اعتز باللغة العربية اعتزازاً كبيراً ، إذ تناول كثيراً من الباحثين موقفه من اللغة العربية لكثرتها إشادته واعتزاذه بها ، فهو يشير دائماً إلى أنها لغة القرآن الكريم الذي كان يعده منبر العلم والمعرفة . وهذا الاعتزاز باللغة العربية مبني من اعتزاذه بالعروبة والقومية العربية . ويشير في كتابه (هذا العصر وثقافته) إلى أنه يتتطور مع تطور العصر بثقافته وعلومه ، ولكن يبقى صائناً

لتراثه، ويبقى عربياً معتزاً بقوميته، إذ يقول: "كيف أصون تراثي ليبقى هذا التراث في حياتي كحاضره كائناً حياً، لا مجرد أثر من آثار الماتح؟ ثم كيف يتفاعل هذا التراث نفسه مع مقومات هذا العصر تفاعلاً يجعلني أحيا الجانبين معاً بغير تكلف ولا تصنع ولا إدعاء، فأظل عربياً كما كنت دائماً، وأكسب صفة المسيرة لعرسي حتى لا أختلف فيصيبني الركود فالجمود فالموت" (148 : 5).

ولابد لنا ان نشير إلى انه حتى عندما دعا إلى الأخذ بالحضارة الغربية علمًا ومعرفة فإنه دعا أيضاً إلى إحياء التراث العربي الإسلامي وتنويره، بما قدمته الأمم الأوروبية من علوم و المعارف حديثة. لكنه بقي مسلماً صحيحاً، واخذ من القرآن والسنة الشريفة الكثير من علومها في تدعيم مواقفه الفلسفية، لذلك تنبه منذ البداية إلى الفكر الإسلامي، وإلى قيمة هذا الفكر في صياغة فلسفة عربية علمية قادرة على تكوين مسلم جديد قوي باليقظة الدينية وبالوعي العلمي، حتى تكون له السيادة والريادة كما كان لأسلافه من قبل.

إن محموداً يصدر في قوله وفكرة عن عقيدة إيمانية يؤمن بها، ويحاول أن يفهم مضمونها فيقول: "أنا مسلم والمسلم اسبق في ترتيب الزمن ظهوراً من فقهاء الإسلام وعلمائه، وإنني كما انعم بعقيدتي، أشعر شعوراً قوياً بما تلقى عليه من واجب، ولست أريد بذلك مجرد القيام بفرضيات الدين، فذلك أمر مفروغ منه ولا يحتاج إلى سؤال، فهو بمثابة ان تقوم للبناء أركانه، فيجيء بعد ذلك سؤال، ثم ماذا بعد ان أقمت البناء؟" (140 : 79).

ويتعامل محمود مع الإسلام تعاملاً علمياً نابعاً من فلسفته العلمية، إذ يؤكّد أنه ليس على المسلم قراءة القرآن الكريم لغة فقط، بل يقول: "إذا قرأتنا في كتاب الله ان يتذكر الإنسان في خلق السموات والأرض، وان يكمل إيماننا بالآية الكريمة حينما يتنتقل الإنسان من اللفظ إلى ما وراء اللفظ من حقائق تتصل بالسموات والأرض، وان يكون تفكيرنا في هذه الحقائق للوقوف على معرفة القوانين التي تحكمها وتهيمن عليها لنستفيد من هذه المعرفة في حياتنا الواقعية. إذا نحن قرأتنا كتاب الله قراءة خاصة واعية متفهمة لضمون النص فإننا ننطلق إلى آفاق العلم والعمل بما اشتمل عليه النص إدراكاً لقوله وتنفيذاً لامره" (333 : 204). ويرى ان الإسلام له دور قومي في توحيد الامة العربية في بين "ان دور الحجّ والتوجه إلى الكعبة في توحيد الامة توجه نحو هدف واحد مع كله صلاة وحج" (323 : 19).

يلاحظ ان محموداً أعطى لعظمة الإسلام إطاراً ومحتوى جعل من تلك العظمة أنموذجاً يقتدي به الإنسان في حياته، وقد ربط الإسلام بالعلم والفن والأخلاق والقومية. وتلك الجوانب هي إنسانية تشمل جميع الخلق بلا استثناء مسلمين او غير مسلمين، ولكنها يتساءل : "كيف السبيل الى إحياء الدين الإسلامي ليكون قوة رافعة كما كان أول عهده؟" فيجيب عن تساؤله بأنه " بتحقيق هذا الإحياء عن طريق الحوافز من الدين بقيمته الإنسانية والوسائل من العلم ، وإن هذه القيم هي ليست موجودة على قارعة الطريق ، بل هي صور تمثل أمام الذهن نشعر بأننا مكلفون بتجسيدها في شؤون الحياة الجارية ، وربما كان مصدرها الوحيد هو الدين " (148 : 239-240).

ويشير إلى ان إحياء الدين الإسلامي لا يتم من طريق التعلم الديني وتحفيظ النصوص القرآنية وتفاسيرها في أذهان الطلاب ، بل يتم ذلك " بان نبين للناس كيف كانت الحوافر التي جاء بها الإسلام على العمل العلمي ، حواجز ليست هي نفسها جزء من العلم ، وإن تكون ضرورية له ، وإنما هذه الحواجز مستقلة من الدين . فضلاً عن ان يتقل التدريب التربوي الى نقل العلم الى عمل ، وفي هذا الانتقال يمكن الإحياء الديني كما أتصوره " (148 : 240-241).

إن إحياءه للدين هو رجوع منه الى التراث العربي الإسلامي واقتداء به ، فقد تأثر بإحياء علوم الدين للغزالي الذي اراد من إحياءه لعلوم الدين ان يعود بالإسلام إلى عهده الاول الذي يجد فيه العقيدة الى عمل ، وأن تحول الفكرة من مجرد فكرة بالذهن الى إرادة تترجم من ذلك الفكر الى السلوك . فالخوف من الله ليس مجرد كلام تحرك بها الألسنة في الأفواه ، بل دستور للعمل اليومي للإنسان في كل سلوكه (124 : 328). ومن خلال ما ذكره عن موقفه من الدين الإسلامي فلا بد أن نشير أخيراً إلى انه كان يريد لنا فلسفة عربية علمية ، لأن الفلسفة عنده او في نظره هي : " إخراج الأسس الكامنة في أفكارنا واعتقاداتنا وسلوكياتنا وثقافتنا من حالة الكمون الى حالة الإفصاح والإيضاح لتسهل رويتها ومناقشتها " (130 : 139).

ثالث عشر: التراث :

من المعروف ان مفكernا من اشد المفكرين العرب اعترضاً بالتراث وأصالحة الفكر العربي الإسلامي ، هدفاً منه الى تنوير الحاضر بضياء السلف الصالح مع تطويره ليناسب حركة

التطور العلمي في العصر الراهن. من هذا المنطلق يؤكّد ان هناك "قيماً كثيرة، تلك التي كانت تنظم حياة أسلافنا فكراً وسلوكاً، والتي يمكن ان نستعيرها لحياتنا المعاصرة لتكون هي الحلقة الرابطة بين ماضٍ وحاضر" (131 : 7).

تعد قضية التراث من أهم القضايا الفكرية التي شغلت محموداً "فبدأ حياته متأثراً بالفكر الغربي الذي صنع الحضارة الغربية، بحكم معايشته لهذه الحضارة في مرحلة تحصيل العلم وطلبه في الجامعات الغربية، إذ قرأ الفلسفة المعاصرة أكثر مما قرأ في أي مجال آخر من مجالات الفكر، واعجب بالحضارة الغربية، واكتشف ان عظمة حضارة الغرب ما هي الا ثمرة التقدم العلمي والتكنولوجي، وكتب في كتابه (شروق من الغرب) يحمل دعوته الافتتاحية على الحضارة الغربية بوصفها مصدراً وحيداً للنهضة والخروج من الأزمة. وفي أثناء انتقاله من مرحلة الشباب الى مرحلة النضوج اطلع على التراث العربي الإسلامي المتراكم على مر العصور المزدهرة... . فاكتشف ان لنا تراثاً قدّيماً له جوانب إيجابية اصيلة فاعجب بها وأحس بشيء من الحيرة، كيف يحتفظ بدعونه الى الأخذ بمقومات الحضارة الغربية مع الانتفاع في الوقت نفسه بالعناصر المضيئة التي لاحت من بين التراث العربي المتراكم" (328 : 125).

ويتساءل عن كيفية المواصلة بين التراث العربي القديم والمعاصرة الجديدة، فيجيب في كتابه (تجديد الفكر العربي) بجواب هو الاهداء الى "المحاكاة فما علينا الا ان نتعقب هؤلاء الأسلاف لنرى ماذا صنعوا تجاه دنياهم، لنصنع نظيره تجاه دنيانا، فعندئذ نحافظ على السمات الأصلية التي تميزنا، دون ان تقتصر هذه المحافظة على إعادة الناتج نفسه مرة أخرى في نسخة اخرى" (307 : 130).

وأراد في تعامله مع التراث إبراز شخصيات ورموز في مختلف مجالات التراث (الدين والفلسفة، والشعر، والثراء...) لتتشكل هذه الشخصيات في ضمير الانسان العربي وسلوكه وطريقته في التفكير (18 : 332). ولكنه كره وانكر إنكاراً شديداً التعامل مع التراث والشخصيات التراثية البارزة تعامل الاحياء المجرد للتراث والاقتصار عليه، والعيش فيه والتقوّع في ماضينا وفي تاريخنا والعيش مع الأسلاف الصالحين (17 : 332).

واكد على تعديل القيم اللاعلامية ونقداها في تراثنا انطلاقا من الفلسفة العلمية ، ونبذ كل ما يتناهى مع العقل ، لانه ثمة جوانب لا معقوله في تراثنا أدت إلى جمودنا الفكري وانحطاطنا الحضاري لذلك يجب تجنبها وبناء حاضرنا على أسس علمية قوية (332 : 18).

وأكيد على التعامل مع التراث بأسلوب علمي متجدد مستفيدا من التراث في تطوير المستقبل ، مع احتفاظ الامة بأصالتها ومقومات شخصيتها القومية والحضارية .

لقد اراد زكي نجيب محمود ان يجمع بين التراث والحداثة بطريقة واعية ومتوازنة ، وهذا الجمع يتم من طريق الإرادة والعلم ، لانه إذا لم يجمع بين التراث والحداثة فانه سيقدم للإنسان العربي أدبا سطحيا ، لأن الإبداع الحقيقي يكون تجاوزا للأقدمين والحدثين ، بعد استيعاب إنجازاتهم . وهو يرى أن أفضل طريقة لربط شبابنا بتراث أسلافهم هو الإنتاج الفني ، فالإنتاج الفني يهضم الفكرتين (التراث والحداثة) في آن واحد ، ويتيح فكرة جديدة مبدعة ، فالجديد يصون الشوابت ليحفظها من التحلل والدمار ، وهو لا يمثل الانقطاع عن القديم الجيد والأصيل (332 : 19-20).

النموذج الثالث: عبد الغني النوري وعبد الغني عبود:

الفكر التربوي العربي لدى النوري وعبود(*):

يرى أصحاب هذا الأنماذج انه لن تقوم للعرب قائمة إلا إذا أعيد بناء الإنسان العربي ، إذ يكون كما كان في عصور الازدهار العربي ، وفي ظل التصور الإسلامي للإنسان ، معجزة هذا الكون وسر اقتدار ربها وخالقه وخليقته في هذه الأرض . ويروا أن فلسفة التربية في العالم العربي حتى ان تعالج بوصفها جزءاً من فلسفة عامة للمجتمع العربي ، بحيث تكون التربية جزءاً من حركة المجتمع ، يتحرك إلى الأمام ، له أهداف معينة ، تحددها فلسفته العامة . ولا بد أن تراعي هذه الفلسفة العامة - والفلسفة التربوية - أنها عرب والعروبة ماض وحاضر ومستقبل ، إنها تراث وخصائص ، إنها ميزات ونفائص ، إنها حقوق وواجبات ، إنها عقيدة وسلوك ، وهي لا تنفصل عن الإسلام ، وان الإسلام عز العروبة ، أو الإسلام دين كلي

(*) نحو فلسفة عربية للتربية ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، 1976 م.

شامل، يشمل الحياة كلها، فهو يشمل حياة الإنسان من جميع وجوهها مادية كانت أو مدنية أو اقتصادية أو أخلاقية أو روحية.

ويؤكد أصحاب هذا الاغنوج ان الفلسفة التربوية العربية يجب ان تدور حول الإنسان العربي ، ولا بد ان يكون إنسانا غير الإنسان العربي المعاصر ، وإنما إنسان مؤمن متصل بالله، عامل جاد نشيط متسائل باحث ، إيجابي خلاق. وبدون ان تتحقق التربية العربية هذا الهدف في الإنسان العربي ، سيظل الإنسان العربي بلا رسالة ، ومن ثم لن تكون حياته قيمة ومعنى . أما إذا اتصل الإنسان بالله فسيكون ذا هدف وذرا رسالة ، وستكون حياته قيمة ومعنى . ومن ثم يعرض أصحاب هذا الرأي المنطلقات الأساسية ل التربية الإنسان العربي وتمثل بالأتي :

1- الإنسان العربي محتاج في تربيته إلى الإيمان ، بأن في الكون نظاماً ، وان هذا النظام منبعث عن قصد كوني ، وهذا القصد الكوني هو مشيئة الله خالق الكون . ومن ثم الإيمان بأن الإنسانية هي أسمى ثمرة نعرفها ، والإيمان بالأمة العربية ، والإيمان بأن للفرد قيمة الروحية وقدسيته المعنوية ، ثم الإيمان بقدسية الحرية ، على ان تكون الحرية واسطة لإظهار الموهب الكامنة في الفرد ، لخدمة المجتمع ، وان تكون مقرونة بالشعور بالمسؤولية الاجتماعية ، والإيمان بالبدأ الديمقراطي .

2- إيمان الإنسان العربي بالله رب الناس ورب هذا الكون ، هو الطاقة الخلاقة المبدعة التي تخلق ذلك الإنسان (المعجز) ، وتظهر مجتمعه من الشوائب والتخلف الشديد .

3- يجب أن يمارس عمليا ليتحول إلى سلوك عملي يغير بالفعل وجه الحياة على الأرض العربية .

4- لن يكون هذا الإيمان المنشود ، ولن تكون ترجمته إلى سلوك عملي إلا إذا كانت التربية العربية تربية شاملة ومستمرة تهتم بجوانب الشخصية العربية المختلفة .

5- لا بد ان يكون الإيمان إيمانا مفتوحا دائماً يقوم على حرية الاختيار وعلى الإقناع ، ومن ثم على تنمية الشخصية الفردية ليناسب عصر العلم الذي نعيش فيه .

6- فلسفة التربية يجب ان تدور - إلى جانب الدين - حول العلوم الحديثة ، على ان تأخذ البلاد العربية من هذه العلوم ما يلائم حاجاتها النامية المتطرفة .

7- يجب ان تفرض التربية العسكرية بمعناها الواسع نفسها على برامج التعليم ومناهجه في العالم العربي . وان القرآن الكريم والحاديـث الشريف هما القـادران على انتزاع الإنسان من تخلفه ، والاتجاه فيه نحو العمل اليدوي .

إنـ البلدان العربية هيـ الـيـومـ أـمـاـمـ اختـيـارـاتـ مـتـعـدـدـةـ بـشـأـنـ مـسـتـقـبـلـهاـ التـرـبـوـيـ ،ـ وـهـذـهـ الاـخـتـيـارـاتـ تـتـمـثـلـ بـالـآـتـيـ :

الاختيار الأول :

يـجبـ أنـ تـواـصـلـ التـرـبـيـةـ نـوـهـاـ فـيـ الـبـلـدـانـ الـعـرـبـيـةـ مـرـكـزـةـ عـلـىـ التـوـسـعـ الـخـطـيـ وـزـيـادـةـ الـأـعـدـادـ ،ـ معـ تـعـديـلـاتـ أوـ تـحـسـينـاتـ هـامـشـيـةـ .ـ وـهـذـاـ الاـخـتـيـارـ يـكـنـ تـسـمـيـةـ :ـ اـسـتـرـاتـيـجـيـةـ التـقـلـيدـ .ـ اوـ الـاسـتـمـرـارـ عـلـىـ الـقـدـيمـ .ـ

الاختيار الثاني :

يـجبـ أنـ تـواـصـلـ التـرـبـيـةـ نـوـهـاـ فـيـ الـبـلـدـانـ الـعـرـبـيـةـ مـعـ تـحـولـ فـيـ الـاـهـتـمـامـ مـنـ الـكـمـ إـلـىـ الـكـيـفـ ،ـ وـلـكـنـ عـلـىـ وـفـقـ الـمـفـاهـيمـ وـالـمـعـايـيرـ وـالـمـارـسـاتـ وـالـأـدـوـاتـ الدـارـجـةـ ،ـ مـعـ بـعـضـ الـمـلـائـمـاتـ وـالـمـرـاجـعـاتـ الـجـزـئـيـةـ .ـ وـهـذـاـ الاـخـتـيـارـ يـكـنـ تـسـمـيـةـ :ـ اـسـتـرـاتـيـجـيـةـ التـجـدـيدـ التـرـبـوـيـ اوـ الـإـصـلـاحـ الـجـزـئـيـ مـنـ دـاخـلـ نـظـمـ الـتـعـلـيمـ .ـ

الاختيار الثالث :

يـجبـ أنـ تـواـصـلـ التـرـبـيـةـ نـوـهـاـ فـيـ الـبـلـدـانـ الـعـرـبـيـةـ مـرـكـزـةـ عـلـىـ كـفـاـيـتهاـ الـخـارـجـيـةـ ،ـ وـيـكـنـ تـسـمـيـةـ هـذـاـ الاـخـتـيـارـ :ـ اـسـتـرـاتـيـجـيـةـ الـكـفـاـيـةـ الـخـارـجـيـةـ الضـيـقـةـ لـلـتـرـبـيـةـ (ـأـوـ الـإـصـلـاحـ الـجـزـئـيـ مـنـ خـارـجـ الـتـعـلـيمـ)ـ .ـ

الاختيار الرابع :

يـجبـ أنـ تـخـضـعـ التـرـبـيـةـ ،ـ وـهـيـ تـسـيرـ لـمـرـاجـعـةـ جـذـرـيـةـ شـامـلـةـ فـيـ الـبـلـدـانـ الـعـرـبـيـةـ لـأـنـ تـصـبـحـ بـالـفـعـلـ تـرـبـيـةـ عـرـبـيـةـ لـلـجـمـيعـ ،ـ تـرـبـيـةـ مـتـقـدـمـةـ ،ـ وـمـتـجـةـ ،ـ وـدـيـقـراـطـيـةـ ،ـ وـمـسـتـدـيـةـ ،ـ وـيـتمـ إـدـارـتـهاـ

على أساس علمية ضمن إطار عربي موحد . وهذا الاختيار يمكن تسميته : استراتيجية التجديد التربوي الشامل .

النموذج الرابع : محمد فاضل الجمالى:

الفكر التربوي العربي لدى محمد فاضل الجمالى^(*):

هدف هذا الانموذج إلى تبني فلسفة القرآن الكريم والتربية الإسلامية لجميع الدول الإسلامية ولا سيما العربية ، داعياً إلى توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي ، وأن العالم الإسلامي بحاجة إلى فلسفة تربوية إسلامية جديدة ليقوم رجال التربية بتحقيق المطالب الآتية :

- 1- تعرف العقيدة الإسلامية بصورة عميقة وجلية من أجل تربية الناشئة .
- 2- تعرف عوامل التخلف في العالم الإسلامي ، وإدراك أن الدين الإسلامي غير مسؤول عن هذا التخلف .
- 3- تعرف نقاط القوة والضعف في نظم التعليم المقتبسة من الغرب .
- 4- مجابهة التحديات التي تجاهلنا بها العقائد الغربية .
- 5- إدراك المربين ضرورة بعث الذاتية الإسلامية في تربيتهم .
- 6- العناية باللغة العربية التي هي لغة القرآن الكريم ولغة المسلمين .

إنّ واجب المربى المسلم يتطلب أن يتسلح بفلسفة إسلامية أخلاقية تزود الإنسانية بالإيمان بالله والمبادئ الأخلاقية المطلقة وكان لبحثه نتائج اجملها بما يأتي :

- 1- دعوة المربين إلى الاهتمام بالفلسفة الإسلامية .
- 2- أن ينظر إلى القرآن الكريم على أنه للمسلم أعظم كتاب في فلسفة التربية والتعليم .
- 3- أهمية معرفة نظرة القرآن الكريم إلى الإنسان والكون ، وجوانب أخرى من حياة الإنسان .

^(*) نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي ، الجامعة التونسية ، الدار التونسية للنشر ، ط 2 ، 1978 .

4- تعرّف أهداف التربية في القرآن الكريم على أساس :

- أ- تعريف الإنسان بعكانته بين الخليقة ومسؤولياته الفردية في هذه الحياة.
- ب- تعريف الإنسان (الطبيعة) وحمله على إدراك الحكم للخالق في إبداعها وتقديره من استثمارها.
- ج- تعريف الإنسان بخالق كل شيء في الكون وحثه على عبادته.
- د- إبراز الفلسفة الأخلاقية في القرآن الكريم.
- هـ- إبراز دور التربية في تحقيق الرقي الإنساني.
- و- الدعوى إلى الفكر الموحد للجانب التربوي في نظرة إسلامية شاملة.

وتضمنت الدراسة أيضاً تقرير اللجنة الثقافية المنبثقة عن المؤتمر الإسلامي المنعقد في مكة المكرمة عام 1965م. ويشير التقرير إلى ما تركه الاستعمار من آثار سيئة في حياتهم الثقافية، وفي سائر نواحي حياتهم، كان من مظاهره :

- 1- غزوهم بتديارات فكرية مستوردة متعددة أدت إلى تشتت المسلمين واختلافهم في التفكير، والاتجاه في الحياة، مع مخالفة للإسلام ومعارضته أدت إلى إبعاد المسلمين عن الإسلام في سائر الميادين من فكرية وخلقية وسلوكية واجتماعية وسياسية واقتصادية.
 - 2- الاحتفاظ بأساليب قديمة بالية وعادات وتقالييد ليست من الدين في شيء.
 - 3- وجود نظم تعليمية متعددة ومختلفة قديمة دينية، وحديثة علمانية.
- وما سبق فقد أوصى المؤتمر بتوصيات لتدارك هذه النقائص وتحقيقاً لوحدة المسلمين وإعادتهم إلى الحياة الإسلامية الصحيحة، بالإشارة إلى بعض التوصيات منها :
- 1- إقامة نظام ثقافي موحد الأساس والروح يشارك فيه جميع المسلمين، ليحررهم من غزو الأنظمة الثقافية والفكرية المخالفة لمبادئ الإسلام.
 - 2- العناية بتدريس الإسلام ومبادئه في جميع درجات التعليم، ومختلف مراحله الدراسية.

3 - لا يقتصر هذا التعليم على الناحية العقلية، بل أن يكون مولداً للعواطف الإسلامية
موقظاً للناحية النفسية، وتكوين العادات والسلوك الإسلامي .

4 - أن تكون العناية بوجه خاص بدور المعلمين وكليات التربية فتؤسس على وفق أسس
إسلامية، ويعتني بها عناية خاصة بالتربيـة الإسلامية وأساليـبها والثقافة الإسلامية .

إن ما دفع الكاتب إلى هذه الدراسة أن الفلسفة الإسلامية تدعو المـسلمين أن يـجاـهـوا
 بشجـاعة وإصرـار وصـراـحة الأـخـطـارـ المـتأـتـيـةـ منـ الـفـلـسـفـاتـ وـالـعـقـائـدـ المـعـتـلـةـ التيـ اـبـتـلـيـ بهاـ
 العـربـ ،ـ وـالـتـيـ تـسـرـبـتـ عـدـوـاـهـاـ إـلـىـ عـدـدـ مـنـ الشـيـابـ الـذـيـ يـدـعـيـ الثـقـافـةـ ،ـ وـهـوـ يـجـهـلـ الـكـثـيرـ
 مـنـ حـقـائـقـ دـيـنـيـةـ وـمـقـومـاتـ قـوـمـيـةـ .ـ وـانـ الـخـطـرـ الـيـوـمـ أـعـظـمـ بـوـجـودـ الـعـلـمـانـيـةـ وـالـتـشـكـيـكـ
 وـالـلـامـبـالـاـءـ وـالـإـلـاحـادـ بـشـتـىـ أـنـوـاعـهـ (277 : 40-42) .

النموذج الخامس: لطفي أحمد برـكـات:

الفـكـرـ التـرـبـويـ الـعـرـبـيـ لـدـىـ لـطـفـيـ أـحـمـدـ بـرـكـاتـ (١) :

بـيـنـ بـرـكـاتـ فـيـ درـاسـتـهـ ماـ عـانـاهـ الـجـمـعـمـ الـمـصـرـيـ مـنـ تـأـيـرـ الـاستـعـمـارـ وـالـإـمـبـرـيـالـيـةـ
 وـالـصـهـيـونـيـةـ ،ـ وـانـ هـنـاكـ كـثـيرـ مـنـ التـحـديـاتـ وـالـمـعـوـقـاتـ يـكـنـ الإـشـارـةـ إـلـيـهـاـ :

- 1- الانـفـجـارـ السـكـانـيـ .
- 2- التـخـلـفـ الثـقـافـيـ .
- 3- الـبـيـرـ وـقـرـاطـيـةـ الـجـامـدـةـ .
- 4- الصـهـيـونـيـةـ الـعـالـمـيـةـ وـإـسـرـائـيلـ .

كـمـاـ بـلـورـ مشـكـلـتـهـ فـيـ أـنـ الـفـكـرـ الاـشـتـراـكيـ الـعـرـبـيـ فـيـ مـصـرـ أـصـبـحـ الـفـلـسـفـةـ الـاجـتمـاعـيـةـ
 السـائـدـةـ .ـ وـأـنـ مـاـ تـمـيـزـ بـهـ فـلـسـفـةـ التـرـبـيـةـ عـدـةـ خـصـائـصـ أـهـمـهـاـ :

- 1- عـمقـ الـفـكـرـ الـفـلـسـفـيـ .
- 2- الـفـكـرـ الـفـلـسـفـيـ التـأـمـلـيـ .

(١) فـيـ فـلـسـفـةـ تـرـبـيـةـ ،ـ الـقـاهـرـةـ ،ـ مـكـبـةـ الـخـاجـيـ ،ـ 1978ـ مـ .

- 3- الفكر الفلسفى العام والشامل .
- 4- اتساق الفكر الفلسفى وتكامله .
- 5- الفكر الفلسفى يتمس بالشك المنهجى .
- 6- الفكر الفلسفى يتمس بالتسامح والحرية .

أما حدود بحثه فكانت مصر آخذًا بالعمومية والنظرية الشاملة الموسعة إلى ديناميات العملية التربوية بلا تركيز على ناحية بذاتها . وأن غرض بحثه الرئيس هو البحث عن فلسفة تربوية نابعة من البناء الاجتماعي المصري ، ومرتكزة على فكره الاشتراكي موضحًا عدم أخذه لأى فلسفة غربية أو استيراد فلسفات تربوية . ويشير الباحث إلى أن دراسته تستند في جميع دلالاتها ومكوناتها إلى الاستقراء العملي ، اذ يتضح في دراسته حساب المتغيرات المحلية والقومية والعالمية . وفي هذا تصريح منهجه البحث اتخاذ الأسلوب العلمي ، والتجربة العلمية لبحث العملية التعليمية في ضوء فلسفة تربوية مقترحة . وهدفت دراسته إلى : ضرورة ترجمة المبادئ العامة المنبثقة من أن التربية عملية اجتماعية للمجتمع الذي يعيش فيه لأسباب عديدة :

- 1- لتعكس فكره الاجتماعي وتشير إلى مدى ثبوته وتطوره .
- 2- لتحديد درجة تطلعه وطموحه .
- 3- لتوضيح ألوان النشاطات المتعددة الأوجه التي يمارسها أفراده .

ولذا لا تأتي دراسته من فراغ ، وإنما تستمد أصولها وأهدافها من طبيعة الفلسفة الاجتماعية القائمة ، داعياً في بحثه إلى التغيير الذي ينبع من الداخل ، لأن التغيير يؤدي دوره في ميلاد كل مرحلة جديدة في الوجود ، مع أن هذه الدراسة استهدفت نقد الأوضاع . وعلى ذلك يكون عمل التربية على وفق هذه الفلسفة تعرّف القيم الأساسية التي يجب أن تتأصل في سلوك المواطن المصري وفي حياته اليومية ، وذلك مثل : الإيمان بالحرية وعدها أكبر الحوافز ، الإيمان بظاهر التغيير وضرورة التجديد ، الإيمان بقيمة العمل المتوج النافع اجتماعياً ، الإيمان بالحرية الموجهة حافظاً للابتكار .

لقد حدد الكاتب معالم الفلسفة التربوية في الإطار الاجتماعي للفكر الاشتراكي التي تمثل في :

1- تحليل المحددات الثقافية للخبرة المصرية .

2- تحليل بعض جنبات الرؤية المصرية للطبيعة الإنسانية .

3- تحليل بعض جنبات الرؤية المصرية للمعرفة الإنسانية .

4- إن فلسفتها هدفها إرشادي للتعلم المصري .

ونتيجة لهذا فإن فلسفة التربية المقترحة تكون بمثابة نشاط فكري منظم وجهد عقلي محدد، ثم يستطرد في فصول الدراسة إلى جوانب متعددة عن الفكر الاشتراكي العربي في مصر في تطوره ومؤشراته وملامحه ويزوغره ، موضحا ملامحه المحددة والمتميزة وأهمها :

1- السعي إلى تحقيق تنمية متكاملة شاملة في البناء الاجتماعي المصري .

2- السعي إلى بناء ديمقراطية سلية .

3- دعم مفهوم التعاون .

4- دعم القيم الروحية الإنسانية .

5- دعم القومية العربية .

6- دعم الوحدة العربية .

7- دعم العلم وربطه بالواقع الاجتماعي .

8- حل الناقضات سلミاً .

وقد استخلص الكاتب من ذلك انه لا بد للتربية الجديدة من فلسفة جديدة ، في إطار عدة مؤشرات تربوية يمكن إيجازها على النحو الآتي :

1- التغيير التقدمي الشامل وتأكيد العمل المتوجه اجتماعياً .

2- روح التعبئة ضد التخلف .

3- دعم المعرفة العلمية والاقتصادية .

4- تحقيق العدل الثقافي .

لقد حلّ الكاتب بعض الجوانب الفكرية كالوجود والطبيعة الإنسانية والقيم الإنسانية وغير ذلك في ضوء الفكر الاشتراكي ، متسائلاً ما موقف الفلسفة التربوية الاشتراكية من كل الاتجاهات ؟ مشيراً إلى أن التغيير أصبح حقيقة الوجود نفسه ، وأن هناك تطابقاً بين القيم والعلم والرؤى الاجتماعية للحاضر والمستقبل ، متوصلاً في كتابه إلى الخصائص المميزة للفلسفة الاشتراكية للتربية في المجتمع المصري من ركائز أساسية للفلسفة التربوية المقترنة ، ومعالم رئيسة مميزة على النحو الآتي :

- 1- الشمول : إذ إن العالم أصبح متشابكاً مترابطاً ، وليس هناك عزلة بين الشعوب .
 - 2- التكنولوجيا : بأنها أحد المعالم التي تميّز بها هذه الفلسفة التربوية .
 - 3- التغير الثقافي السريع : لأنّه سمة الحاضر والمستقبل في جوانبه المادية والمعنوية ، وهذا التغير يتطلّب الاستعداد له .
 - 4- الوظيفة : ويقصد بها وظيفة المعارف العلمية ، ومدى تأثيرها في حياة البشر وحل مشكلاتهم .
 - 5- الديقراطية : وأهميتها في إيجاد الترابط بين الديقراطية السياسية والديقراطية الاجتماعية .
 - 6- الروحية : ويقصد بها القيم الروحية وقدرتها على هداية الإنسانية .
 - 7- الإنسانية : إذ لا شك في أن الفلسفة الاشتراكية العربية تؤمن بالإنسان ، وتوجهه نحو التعليم .
- ومن نتائج دراسته ومقترنهاته لهذه الفلسفة أنها احتوت عدة مبادئ تربوية طالباً من السياسة التعليمية الأخذ بها ، وترجمتها إلى سلوك وعمل في النظام التعليمي ، وهذه المبادئ هي :

- 1- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وارتباطه ببدأ تذويب الفوارق الطبقية .
- 2- مبدأ تذويب الفوارق بين الطبقات ، وارتباطه بمفهوم تكافؤ الفرص .
- 3- مبدأ التخطيط الاشتراكي الكفاءة .
- 4- مبدأ التغيير التقدمي الشامل .

- 5 - مبدأ تعليم المجتمع من أجل تحدياته وعصر نته.
- 6 - مبدأ التعليم المستمر.
- 7 - مبدأ التعليم المتوج النافع اجتماعياً.

وفي نهاية كتابه يرى أن تصبح هذه الرؤية الفلسفية التربوية بوظائفها ومحدداتها ووسائلها ومجالاتها وأهدافها انعكاساً صادقاً للفلسفة السائدة في مجتمعه المصري (244: 1-6).

النموذج السادس : عبدالله عبدالدائم:

الفكر التربوي العربي لدى عبدالله عبد الدائم (*) :

يبدأ هذا الأنماذج بالسؤال عن أسباب تأكيد المربين العرب أهمية وضع فلسفة عربية للتربية ، وتأتي الإجابة بما يأتي :

أولاً : الأسباب التربوية :

وهي الجوانب المتعلقة بالصلة بينها وبين الشعور بالحاجة إلى توليد فلسفة تربوية عربية :

- 1 - فيما يتصل بالجوانب الكمية لنظم التربية العربية .
- 2 - الإنفاق الكبير على التربية .
- 3 - البحث في محتوى التربية .
- 4 - التجويد النوعي للنظام التربوي .
- 5 - التجديد (255 : 9) .

ثانياً : الأسباب الراجعة إلى أزمة الحياة العربية :

- 1 - إن النظم التربوية العربية القائمة نظم مجلوبة وهجينة ، وليس نظماً منبثقه من طبيعة المجتمع العربي وحاجاته .

(*) نحو فلسفة تربية عربية ومستقبل الوطن العربي ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط 1 ، 1991 م.

2- الحاجة إلى العودة إلى الأصول (أصول الفكر العربي الإسلامي، وأصول التربية الإسلامية)، واتخاذها منطلقاً للفلسفة المنشودة.

3- ثمة تأكيد أهمية الفلسفة التربوية في معالجة أزمة الحياة العربية منطلقة من مشكلات العصر التي ينعكس الكثير منها على مشكلات المجتمع العربي سلباً وإيجاباً (225 : 13).

ثالثاً : التطلع إلى مستقبل جديد للوجود العربي، يسقطون عليه آمالهم وأفكارهم لمستطاع التأثير في المستقبل (29 : 225)

إن غاية أية فلسفة تربوية كانت ولا تزال ترسم للتربية، ولا سيما الأهداف والسياسة التربوية، وإن هذه الغايات بحاجة إلى ثلاثة جوانب هي :

1- الفلسفة الاجتماعية العامة التي يأخذ بها أي بلد، والتي يحدد منها نظرته إلى الحياة ومفهومه للتقدم والتطور في شتى الميادين من خلال اختياراته القومية الكبرى .

2- الفلسفة التربوية المشتقة من تلك الفلسفة الاجتماعية العامة، ومن تحليل الواقع التربوي .

3- السياسة التربوية، وهي حصيلة الفلسفة التربوية المشتقة بدورها من الفلسفة الاجتماعية العامة. ثم يوضح الكاتب دور التربية في بناء المجتمع وبناء الغد ويتبين أن هناك ثلاثة فرق : الفريق الأول يرى أن التربية والمجتمع صنوان لا سبيل إلى تغيير المجتمع بلا تغيير التربية، وأن التربية قادرة في النهاية على تكوين مجتمع الغد. وفريق ثان يرى أن التربية عاجزة عن تغيير المجتمع، وأنها في هذا المجال متبع لا مبدعة، وأن لكل مجتمع نظامه التربوي الذي يفرزه، وأن التربية لا تعدو أن تلعب أثراً (المولد) للنظام الاجتماعي الذي ولدها. وفريق ثالث في منزلة بين المذلتين، يرى أن التربية قادرة على تغيير المجتمع، وأن المجتمع قادر على التأثير في التربية. ثم تطرق الكاتب إلى فلسفة التربية بين فلسفة الماهية وفلسفة الوجود، على أن الفيلسوف ينطلق من وجود علاقة حية تربط بين المعلم والمتعلم، ويبحث في عملية غو هذه العلاقة نفسها عن ماهية التربية، ويحدد على أساسها عملها وقوامها. أما التربية المعاصرة ومعها

الفلسفة المعاصرة فتختار غالباً الطريق الأول البدء من الوجود، ومن الواقع التربوي المعاش، ومن العلاقة التربوية، وبهذا تحدد التربية المعاصرة ماهية التربية (25 : 140-141).

ويتساءل المؤلف : كيف نفهم فلسفة التربية؟ وكيف تفهم أثرها في تغيير المجتمع؟ ويعطي جواباً : إن فلسفة التربية الحقة كما نراها، ينبغي أن تكون المكان الذي تطرح فيه مشكلات الوجود الإنساني جميعاً في علاقتها بالتربية لتدرس وتناقش وتحلل مكاناً خصياً مولده للتغيير المرجو، وأن الفرد أهم ما في الواقع التربوي الذي يتوجب فهمه من أجل الإسهام في تطويره، أما أثرها في تغيير المجتمع، فالغاية والهدف إيجاد الفلسفة التربوية القادرة على تغيير المجتمع، وهذا التغيير يمكن حدوثه إذا ما توافرت شروط معينة منها :

- 1- أن تكون فلسفة التربية مستقبلية أي تربية متوجهة نحو المستقبل.
- 2- أن يكون التغيير التربوي تعبيراً منطلقاً من الواقع الاجتماعي العام.
- 3- اتجاه التربية إلى تأكيد العمل من أجل المستقبل.
- 4- تربط التربية المستقبلية بعمل الفرد إلى حياة أفضل للمجتمع.
- 5- منح الاتجاه المستقبلي للتربية حرية في رسم الغايات والأهداف، لأن الواقع الحالي تواق إلى اتجاهات جديدة.

ويوضح الباحث أن الإنسان المعاصر في أزمة حقيقة وعميقة تكاد تؤدي بإنسانيته ومقومات كيانه الإنساني، وأن الإنسان أصبح يعيش مع عالم متغير فيه القلق والضياع والفووضى وهموم الشباب، ثم يتطرق إلى التراث، والواقع والمستقبل العربي، ويمكن عده منطلقاً أساسياً نحو رسم معالم الفلسفة التربوية العربية، وأن صعوبة البحث عن غايات الوجود العربي من خلال ماضيه وحاضرها ومستقبله، متطرقاً في دراسته إلى عدة عوامل للتخلف أو أنواع متعددة للتخلف، ذاكراً أن عوامل التخلف تختلف من أمة إلى أمة، ومن بلد إلى بلد. وان هناك عوامل تخلف حول النظر إلى الكون والإنسان والأشياء، وان التخلف يرجع أحياناً إلى قيم البداوة، وان هناك تخلفاً في الشخصية العربية وفي الثقافة العربية الإسلامية، وتخلفاً يرجع إلى عوامل اجتماعية وسياسية للنظم السائدة. ويضع ثلاثة شروط للخروج من التخلف وهي : إصلاح الأنظمة في المجتمع العربي إصلاحاً جذرياً بل

ثوريأً، وإصلاح الأشخاص من طريق التربية بالمعنى الواسع للكلمة ومن طريق الدين وسواءهما وأخيراً العمل القومي المشترك وصولاً إلى الوحدة العربية .

لقد وضع الكاتب شروطاً للتقدم ، وهي عقلنة المجتمع العربي وتحقيق ثورية عقلية وفهم التراث العربي الإسلامي فهماً مجدداً ، والقيام بثورة قيمية أخلاقية تبعث القيم والأخلاق الحية التي يحتاج إليها المجتمع العربي ، وتكوين القدرة العلمية والتكنولوجية ، واحترام الشخصية الإنسانية وتوفير الحرية لها ، وأخيراً تحقيق الاستقلال الذاتي في شتى ميادين الحياة .

ويصل الكاتب إلى مصادر الفلسفة التربوية العربية المنشودة ومنطلقاتها من خلال : نظم أهم معاني الفلسفة التربوية ومنطلقاتها بوصفها تشمل الاتجاهات للواقع العربي والعالمي ، وواقع فلسفة التربية في البلاد العربية . وإن وضع فلسفة تربوية عربية لا بد أن يكون عملاً عربياً جماعياً مشتركاً ، لأن الفلسفة التربوية لا يحددها ذلك - أي البحث النظري - بل الواقع الحالي المعاش ، لأن غايات التربية لا بد أن تكون ملتحمة بالبيئة الاجتماعية بأشكاله المختلفة ، وإن المستقبل وحاجاته وصوره تحقق مطلين :

- 1- ان ينبع الغايات التربوية التي ترسمها الفلسفة التربوية وجوداً حركياً حياً ومتجددأً .
- 2- أن يقوى على تعبئة النفوس للعاملين في ميدان التربية ونفوس الطلاب وسائل أفراد المجتمع (225 : 78) .

لقد توصل الكاتب أخيراً إلى معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة من خلال واقع عالي وعربي موضحاً أن لكل واقع وجهين سلبي وإيجابي . فالعالمي يتصف بالتغيير المذهل والخير والقلق والتناقض ، ويتصف في الوقت نفسه بالمبادرة والخلق والإبداع . والعربي يبرئ منعطف انتقالي مهم يقوم من خلاله صراع عميق مع ذاته ، ويحمل جملة من القيم الأخلاقية الإيجابية إلى جانب عدد من الاتجاهات والعادات السلبية . ثم يتطرق الباحث لتلك المعالم من خلال الأهداف والمنطلقات التي وردت في استراتيجية تطوير التربية العربية فيذكرها ويؤكد عليها ، وهي المبدأ الإنساني ، والتربية للإيمان ، والقومي الديمقراطي ، والتنموي ، والتربية للعلم ، والتربية للعمل والأصالة والتجديد ، والإنسانية ، والتربية للقوة والبناء ، والتربية للحياة ، التربية المتكاملة ، وعلى كل ما سبق من أفكار وأراء كان الباحث يصف

الواقع بالتناقض ، وأكثر ما يحتاج إليه بث حركة الحياة الديناميكية فيه من طريق جرعات تربوية تكون لتلك الفلسفة الرؤية المستقبلية التي ترافقها العقلية التخطيطية . ويصل الباحث في نهاية بحثه إلى نظرة تأليفية شاملة يطلع منها بقوله : إننا نبحث عن فلسفة تربوية قادرة على إخراج المجتمع العربي من تخلفه ، وعلى السير به في طريق البناء الحضاري وصولاً إلى تحديد محاور أساسية ، أو الغايات الكبرى التي تتمحور حول الفلسفة التربوية العربية ، وهذه الغايات هي :

- 1- تكوين روح الخلق والإبداع لدى الناشئة .
- 2- تكوين القدرة على التغيير والتغيير (تجاوز الذات والمجتمع) .
- 3- تكوين الفكر الناقد .
- 4- تكوين روح التسامح والتآلف ونبذ العصبية والتعصب .
- 5- تكوين روح السيطرة على المستقبل وقيادته .
- 6- تكوين روح الانتظام والتنظيم .
- 7- تكوين روح العمل وروح التحدي وإرادة التحدى .
- 8- تكوين الروح العلمية .
- 9- تكوين روح التعاون والتضامن والعمل الجماعي المشترك .
- 10- العناية بذوي المواهب والنخبة .
- 11- تكوين روح الديمقراطيّة .
- 12- تعزيز الإيمان القومي .

ومن هذه التكوينات يصدر العزم على إنقاذ ما يليله هذا الإيمان من غايات تربوية وفلسفة تربوية (225 : 177-178) ، (225 : 230-232) .

النموذج السابع: ماهر الجعفرى وكفاح العسكرى:

الفكر التربوي العربي لدى الجعفرى والعسكرى (٤):

تأتى أهمية وجود فلسفة تربوية عربية من خلال استعراض الباحثين لواقعنا العربى، وواقع بعض مفكري العرب، ومدى تأثيرهم بالفلسفات الأوروبية، وغياب فلسفة تربوية عربية، على الرغم من التراث الفكري والتربوي لlama العربية الذى تركه الأجداد وتناقلته الأجيال حتى الوقت الحاضر. إننا (بوصفنا أمة عربية) نعاني من حالة الاغتراب الفكرى. وضبابية الرؤية لدى المفكرين العرب.

يبرز الباحثان ما يعاني منه المثقفون العرب نتيجة عدم وجود فلسفة تربوية عربية، وقاما بتحديد المصطلحات المتعلقة ببحثهم. وهى الفلسفة، والتربية، وفلسفة التربية، وأخاجة لفلسفة التربية. ويأتى الفصل الثاني من البحث بعنوان رؤى متعددة لفلسفة تربوية عربية موحدة، وفيه يستعرضان كم من الندوات والدعوات بشكل موجز لطرح مشروع نحو فلسفة تربوية عربية. والباحثان يتطرقان بما جاء من استراتيجية تطوير التربية العربية، ثم يقدمان الفلسفة التربوية المقترحة المنشقة من المشروع الحضاري الذى قدمه حزب البعث العربى الاشتراكى فييدأن بتقديم مجموعة المفاهيم من وجهة نظر الحزب وال المتعلقة بما يأتي :

- 1- الجسم، الروح، العقل.
- 2- الخير والشر.
- 3- الوراثة والبيئة.
- 4- الحرية.
- 5- الفرد والمجتمع.
- 6- النوع (المرأة والرجل).
- 7- القيم والأخلاق.

(٤) نحو فلسفة تربوية عربية، مجلة دراسات فلسفية، العدد الثالث، (تموز - أيلول)، السنة الأولى، بغداد 1999م.

8- العلم والمعرفة .

9- الانقلابية .

10- الثورية .

11- الوطنية والقومية والوحدة العربية .

وبعد استعراض الباحثين لمجموعة المفاهيم يقدمان مجموعة من المرتكزات أو المبادئ المنشقة من المفاهيم لتكون أو تصبح أهدافا عامة للفلسفة التربوية ، أو أساسا لهيكلة الفلسفة التربوية المقترحة . وهذه الأسس (المبادئ) لا تعمل بشكل خططي ، بل هي تعمل بشكل منظومة وهي على ما يأتي (252 : 45) :

أولاً: المبدأ الإنساني :

ويعني الإيمان بالإنسان قيمة عليا ، والعمل على تطوير شخصيته بالتفاعل مع مجتمعه .
ويتضمن هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي :

- 1- الإنسان قيمة عليا .
 - 2- تنمية شخصية الإنسان من جوانبه كافة بصورة متوازنة ومتكاملة ومتفاعلة مع المجتمع .
 - 3- تمكين المواطن من فهم حقوقه الإنسانية والتمسك بها .
 - 4- أهمية التفاعل الوثيق بين الفرد والمجتمع ودور التربية في تحقيق هذا التفاعل .
 - 5- تمكين المتعلم من بناء أسرة متماسكة قائمة على العلاقات الاجتماعية .
 - 6- تنمية القدرات الإبداعية والعلمية والتقنية للإنسان العربي .
- وان الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المبدأ هي :
- A- الحملة الإيمانية التي تؤكد مبدأ الإسلام .
 - B- التفاعل الحي بين مستجدات العصر وقيم الأجداد .

ثانياً : مبدأ الإيمانى:

ويعنى ترسیخ الإیان بالله و رسالته السماوية وخاتمتها الإسلام والمبادئ السامية التي دعت إليها . ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي :

- 1- عناية الفلسفة التربوية بترسيخ فكرة الإیان بالخالق عز وجل في نفوس المعلمين .
- 2- تحقيق التوازن في شخصية الإنسان من حيث القيم الدينية والدنوية .
- 3- ترسیخ الأخلاق والقيم وروح التعاون .
- 4- بناء ضمير أخلاقي للإنسان العربي .

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسند هذا المبدأ :

- A- حاجة النفس الإنسانية إلى العقيدة الدينية .
- B- اقتراب الإنسان من قيم السماء (46 : 252) .

ثالثاً : المبدأ العلمي:

التوجه نحو اكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات لتطوير شخصية الإنسان من حيث :

- 1- ان تعنى فلسفة التربية بترسيخ مفهوم العلم في فكر المعلمين .
- 2- ان تسهم في تطوير البحث العلمي .
- 3- تأكيد تحقيق العدالة والمساواة بين المواطنين المعلمين .
- 4- تأكيد إعداد المعلمين إعدادا علمياً وتهيئة المناهج التي تتوافق العصر .

ومن الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المبدأ :

- A- تأكيد المنهج الإسلامي وأصوله في النظرة إلى الحياة .

ب- القراءة والاطلاع المستمر .

ج- محاولة إيجاد أساليب ابتكارية في جميع المجالات .

د- تطوير العلوم الأساسية للتربية .

رابعاً: المبدأ الأخلاقي:

يتم بوجبه التوازن بين القيم العلمية والإنسانية لتكوين مجتمع متوازن، وضمير الإنسان هو المرتكز الذي ينظم القيم الدينية والدينية. ولهذا المبدأ مجموعة دلالات منها :

1- تشكيل تربية متميزة لدى المتعلمين .

2- بناء قيم أخلاقية ضمن مجتمع سليم .

ومن الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المبدأ :

أ- تربية الضمير الإنساني .

ب- الصلة الوثيقة بين التربية والمجتمع (252 : 46) .

خامساً : مبدأ الإنسانية :

ويعني الانفتاح على الشعوب وثقافاتها وتوثيق التعاون . ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته عناية التربية بما يأتي :

1- وحدة الجنس البشري والمساواة بين الشعوب .

2- فتح الحوار الحضاري بين الشعوب .

3- دعم كل المنظمات الدولية وأهدافها .

ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ :

أ- أصبح العالم قرية صغيرة نتيجة الثورة التقنية .

ب- التقدم الحضاري هو مساهمة كل الحضارات والثقافات عبر الزمن .

ج- إن مستقبل الإنسانية مرتبط بتعاون كل الدول المتقدمة والمتاخرة للوصول إلى مستقبل مشرق .

سادساً : المبدأ القومي الوطني :

ويشمل بين دلالاته :

- 1- يجب أن تكون التربية ذات انتماء وطني وقومي .
- 2- إعداد المواطن الملتزم نحو وطنه وقوميته ، وغرس حب الوطن العربي في نفوس المواطنين .

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسند هذا المبدأ :

- A- السعي نحو الوحدة العربية لامتلاك الأمة العربية مقومات الوحدة .
- B- تحسين المواطن العربي من كل الأفكار التي تبناها الإمبريالية والصهيونية .

سابعاً : المبدأ الديمقراطي :

ويعني تنظيم الحياة على أساس الحرية والعدالة وتكافؤ الفرص وتنمية المواهب .

ومن الاعتبارات التي تؤكد هذا المبدأ :

- 1- منح فرص التعليم لأفراد المجتمع كافة .
- 2- تنظيم المجتمع تنظيماً مستنداً إلى ارادة الجماهير .

ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ :

- A- اعتماد التربية وسيلة فاعلة للديمقراطية .
- B- تطور مفهوم الديمقراطية ليشمل نواحي الحياة كافة .

ثامناً : مبدأ ديمومة الحياة :

يتضمن جوانب حياتية منها الوطنية والقومية ، ويشمل هذا المبدأ مجموعة دلالات منها :

- 1- المحافظة على مكونات الحياة .
- 2- إدراك أن التربية حياة متتجدة .

3- جعل التربية نشاطاً معبراً عن قوة الحياة للمتعلمين .

ومن الاعتبارات التي تؤكد هذا المبدأ :

أ- تأكيد جوانب المعرفة .

ب- البحث عن كل ما يلائم متطلبات العصر .

ج- تأكيد المؤسسات التربوية .

تاسعاً : المبدأ الوطني :

ويعني حب الوطن والدفاع عن سيادته وكمال ترابه الوطني وترسيخ وحدته . ومن بين دلالاته :

1- تنمية روح المواطنة الصالحة .

2- تعزيز إيمان المواطن بعدأ الاستقلال الوطني والقومي .

3- ترسيخ الوحدة الوطنية .

4- تأكيد أهمية التفاعل الحي بين الشعب وقيادته .

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند إليها هذا المبدأ :

أ- تاريخ العراق و مزاياه الحضارية .

ب - خصائص المجتمع العراقي وبيئته الجغرافية .

عاشرأً : المبدأ الاشتراكي :

ويعني تنظيم الحياة الاقتصادية وضمان تطوير الإنتاج وتحقيق عدالة التوزيع ، ومن بين دلالاته :

1- ترسيخ المبادئ الاشتراكية .

2- الاتجاه نحو الإنتاجية ، وعد العمل محوراً أساسياً لاكتساب الخبرات والقيم .

ومن الاعتبارات التي تسند هذا المبدأ :

- أ- وجود الموارد كافة في الوطن العربي .
- ب- ارتباط التربية بالتنمية الشاملة (252 : 47) .

حادي عشر : المبدأ الثقافي :

ويعني تقدير ما أنجزته الحضارة عبر تاريخها . ومن بين دلالاته :

- 1- الانفتاح على الآداب والعلوم والثقافات والاتجاهات العالمية .
- 2- تحصين العقل العربي من محاولة النيل منه .

وهذا المبدأ يستند إلى :

- أ- ما أنتجه العراقيون القدامى في جميع الميادين .
- ب- ما أنتجه العرب المسلمون في جميع الميادين .

ثاني عشر : مبدأ العمل :

ويعني تقدير العمل بأنواعه المختلفة . ومن بين دلالات هذا المبدأ :

- 1- اعتماد العمل والتدريب المهني عنصراً أساسياً في التعليم .
- 2- تأكيد العمل عنصراً أساسياً في الإنتاج .
- 3- اعتماد العمل والخبرة العملية ركناً أساسياً في التربية .

ومن الاعتبارات التي يستند إليها هذا المبدأ :

تقدير قيمة الزمن ، اذ يعد العمل شرف الإنسان وسبيلاً لتطوير شخصيته وإغنائها (252 : 48) .

ثالث عشر : مبدأ القوة والاقتدار :

ويعني تنمية عناصر القوة والاقتدار في شخصية الإنسان العربي ، ومن بين دلالاته :

- 1- تنمية الشخصية العربية .

2- تنمية الروح العسكرية .

ومن الاعتبارات التي يستند إليها هذا المبدأ :

قوة الأمة العربية في اتحادها لتتوفر أسباب تمكنها في مواجهة التحديات .

رابع عشر: مبدأ الجهاد والبناء :

ويعني تمكين المواطن من فهم التحديات التي يشهدها العالم المعاصر ، وخلق القدرات الذاتية ، وغرس روح الجهاد والمثابرة . ومن بين دلالاته :

1- تنمية الشخصية المجاهدة .

2- تنمية بوعث العزم على العمل والبناء .

3- تعميق البناء النفسي والوطني والشعور بمستلزمات التحدي و البناء .

ومن الاعتبارات التي تسند هذا المبدأ :

أ- المعارك والتضحيات التي مربها العراق .

ب- استلهام العبر والتعامل مع الأحداث في ماضي الأمة وحاضرها .

خامس عشر : مبدأ الأصالة والتجديد :

1- ويعني الالتزام المبدئي بمقابل حضارية تتسم بالأصالة ومن بين دلالاته :

2- فهم الحضارة العربية الإسلامية وبعثها وتجديدها واستيعابها في حاضر الأمة العربية

3- العناية باللغة العربية لغة القرآن .

4- تنمية قوى الإبداع والابتكار .

ومن الاعتبارات التي تسند هذا المبدأ :

أ- الأصالة وواقعها في إغناء شخصية المواطن ، وفي تعميق الوعي القومي بخصائص الأمة العربية .

ب- تحقيق الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجه الأمة العربية (50 : 252) .

المبحث الثاني

مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية العربية

تمهيد:

اختار المؤلف نماذج فلسفية عربية تربوية هم ساطع الحصري، ونجيب محمود وعبد الغني النوري مع عبد الغني عبود، ومحمد فاضل الجمالي، ولطفي بركات أحمد، وعبد الله عبد الدايم، وماهر الجعفرى مع كفاح العسكرى لتحديد القواسم المشتركة بينها، على أن يحدد الباحث المنظومة الفلسفية التربوية المقترحة التي يمكن بناؤها من خلال هذه النماذج.

إن الفلسفة التربوية إنما هي دليل عمل للحياة التربوية والتعليمية، وهي الإطار الشامل والمحرك للعمل التربوي الذي يتخذ من مؤسسات التعليم وسيلة لتحقيق الأهداف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

إن جميع الفلسفات التربوية العربية المقترحة كانت تؤكد غياب الفلسفة التربوية أو عدم وضوحها، وكشف الواقع بغياب الفلسفة التربوية عن الحقل التعليمي في الوطن العربي مع إرجاع ذلك إلى أسباب مختلفة منها: الجهل والفقر والمرض، اذ اتفق المفكرون الثلاثة ساطع الحصري ونجيب محمود على تحرير المجتمع العربي من قيود التخلف والخرافة. فلم تكن ثقافتهم مصلحة جهة معينة، بل مصلحة تطوير عقول أبناء شعبهم. ومن الجدير بالذكر أن المفكرين الثلاثة اتفقوا على أن أداة الانقلابية هي التربية والتعليم، وان تكون هناك فلسفة تربوية عربية موحدة، وشاركهم في الرأي عبد الله عبد الدايم عام 1991م، على أن التخلف سبب من أسباب غياب الفلسفة التربوية العربية، والجمالي عام 1978م، في حين أكد الجعفرى ما تعانبه الأمة من حالة الاغتراب الفكري وضبابية الرؤية عند المفكرين العرب. أما دراسة بركات عام 1978م فهي دراسة لواقع معاش، ويرى عبد الغني النوري وعبد الغني

عبد عام 1976 أنه لن تقوم للعرب قائمة إلا إذا أعيد بناء الإنسان العربي إذ يبدو كما كان في عصور الازدهار العربي وفي ظل التصور الإسلامي للإنسان. وتبين للمؤلف أن جميع الفلسفات العربية أكدت ضرورة السعي لبناء فلسفة تربوية عربية تنبثق أهدافها من واقع الأمة العربية قادرة على مواجهة الصدح بين الفكر والواقع. وأشارت تلك الدراسات أيضاً إلى غياب الفلسفة التربوية العربية، وأن أغلب بلدان الوطن العربي تعاني من حالة عدم الوضوح في فلسفتها التربوية ومدى تأثير العوامل الخارجية. كسيطرة التكنولوجيا والمعلوماتية والغزو الفكري والعلمة عبر وسائل الإعلام المختلفة.

ومن خلال استعراض الفلسفات السابقة يستطيع المؤلف الخروج بجموعة من الأهداف التربوية التي أكدتها معظم الفلسفات العربية، لبناء فلسفة تربوية عربية تنبثق من القرآن الكريم والسنة النبوية والحضارة العربية الإسلامية، ويكون مصدرها التراث العربي الإسلامي، والواقع الاجتماعي المعاشر، والتتجربة الوطنية، والافتتاح على ما يحيط بالأمة العربية من مجتمعات ومتغيرات يجب أن نستعد لها، ونأخذ منها ما يتلاءم مع عقيدتنا وعاداتنا وتقاليتنا وقيمنا، ونرفض ما يتعارض مع عقيدتنا وعاداتنا وتقاليتنا وقيمنا العربية النبيلة.

ويرى المؤلف أن هناك مجموعة من المبادئ تشابهت واختلفت بين الفلسفة العربية، وان هناك مبادئ تفردت فيها بعض الفلسفات العربية، وهذه المبادئ على النحو الآتي :

أولاً : مبدأ الإيمان :

ويعني ترسیخ الإيمان بالله وبرسالاته السماوية وحرمة الاعتقاد برسائله السماوية ورفض الإلحاد، وفهم الإسلام في أنه ثورة إنسانية كبرى تفاعلت معها الأمم العربية فحملت رسالته ونشرتها بين الشعوب، وتأكيد القيم الإنسانية التي تدعوا إليها الديانات، وجعلها رافداً لفضائل الأخلاق، ومنها الدعوة إلى الحق والتسامح والتعاون والأخاء والوفة ونبذ التعصب والتمييز. ونحن بوصفنا أمة إسلامية نواتها عروبة مؤمنة، قد أكرمنا الله بهذه الدين الحنيف وبهذا الإسلام العظيم، فسدنا به العالم بعد ذلة وتوحدنا بعد فرقه، وقوينا بعد ضعفه. قال تعالى : «كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أَخْرِجْتَ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَايُونَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتَؤْمِنُونَ بِاللَّهِ» (سورة آل عمران الآية 110)، وقال «وَالْأَفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ لَوْ أَنْفَقْتَ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعاً مَا

أَفْتَ بَيْنَ حُلُوِّهِمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ أَلَّفَ بَيْنَهُمْ» (سورة الأنفال الآية 63). وديننا الإسلامي الحنيف هو منهاج حياة، يعني بالفرد ويعنى بالمجتمع، يعنى بالناحية المادية والناحية الروحية معاً، يوضح معنى العبادة ويؤكد قيمة العمل، يعنى بشؤون الحياة وينظم شؤون الدنيا جميعها كطريق وحيد لآخرة سعيدة.

إن الإيمان بالله هو الإيمان بالرقابة الدائمة على الإنسان وتصرفاته. وهذه الرقابة حافز لروح الالتزام والمسؤولية. وكان الخالق سبحانه وتعالى قد وضع في الإنسان دليلاً ومرشداً يرشده نحو الحق، وبذلك أصبح الإيمان ضرورة تلازم الإنسان، وفي الوقت نفسه مصدر قوة واطمئنان، وهذا ما تنبهت إليه الفلسفات التربوية العربية.

وان المفكرين الحصري ومحمدوفي تعاملهما مع مفهوم العروبة والإسلام يتفقان بان الإسلام هو دعم وأساس لبناء القومية العربية، فكان الإسلام برجاله أهم ركيزة من ركائز فلسفتهما، وعداً الإسلام قوة وتدعيم للقومية العربية، اذ انه في نظرهما الأساس في توحيد القومية العربية . وأكد الباحثان النوري وعبدوف مبدأ الإيمان بالله لتربية الإنسان العربي . وأكد الجمالى تبنيه فلسفة القرآن الكريم والتربية الإسلامية ، وان على المربي المسلم التزوّد بالإيمان بالله . في حين أشار بركات إلى ضرورة ان يكون الإيمان منبع كل عمل تربوي . ودعا عبدالله عبد الدايم إلى العودة إلى أصول الفكر الإسلامي وأصول التربية الإسلامية في سبيل بناء فلسفة تربوية عربية . وان الجعفرى وتلميذه العسكرى اعتمدوا مبدأ الإيمان بالله لبناء فلسفة تربوية عربية ويعد هذا المبدأ أساساً متميزاً للفلسفة التربوية العربية .

ثانياً : المبدأ الإنساني :

أكّدت جميع الدراسات الفلسفية التربوية السابقة أهمية هذا المبدأ عند بناء فلسفة تربوية عربية . ان هذا المبدأ ينظر إلى الإنسان نظرة شاملة في وجوده في الكون وعلاقة الإنسان بالإنسان وعلاقة الإنسان بالخالق ، إذ يجعل الله غاية الوجود ، وان كل شيء في الوجود آية تنطق بقدرة الخالق وحكمته ورحمته . ومن خلال هذه النظرة التي تؤكد تربية الإنسان وتنشئه من جميع جوانبه وبصورة متوازنة متكافئة يكون التوفيق بين متطلبات الروح والجسد ، وبين ملذات الدنيا ومتطلبات الآخرة ، والاهتمام بتطوير شخصية الإنسان من جميع جوانبها

الروحية والفكرية والوجدانية والخلقية والجسمية والاجتماعية بصورة متوازنة شاملة ومتكاملة . وأكدت الدراسات على أهمية الإنسان في نظام المجتمع ومكانة الإنسان العليا بين المخلوقات ، فهو خليفة الله في الأرض . ومكانة الإنسان في نظام الوجود عامة والتفاعل الحي بين مستجدات العصر ودعوات المصلحين وال فلاسفة الغربيين والاستفادة منها للواقع العربي دون تقمصها ، بل فهمها وتطويعها المجتمع العربي . وينطلق الحصري بترجمي المجتمع والمطالب الاجتماعية على الفرد انطلاقاً من ثقته بالإنسان العربي . أما محمود فيربط الفرد والمجتمع بعلاقة تبادلية ، وان كيان الإنسان هو عبارة عن علاقات رابطة بينه وبين ما يحيط به من الكائنات الأخرى ضمن المجتمع الذي يعيش فيه . وان الحياة الآن أصبحت حياة التكتل والتجمع بصفة خاصة . وينطلق النوري وعبود في فلسفتهمما التربية من الإنسان واحترام قيمته الروحية ومعجزة هذا الكون . ويؤكد الجمالي أهمية معرفة نظرة القرآن الكريم إلى الإنسان ، ومعرفته مكانته بين المخلوقات . في حين لم يؤكّد برّكات هذا المبدأ على الرغم من الإشارة إلى فهم الطبيعة الإنسانية وتحليلها وتحديد الموقف منها . ويشير عبد الدايم إلى هذا المبدأ وأهميته للفرد في سبيل بناء حياة أفضل للمجتمع . ويؤكد الجعفري على هذا المبدأ عند بناء الفلسفة التربوية العربية المشودة .

إن بناء أية فلسفة تربوية عربية يتطلب تحديد هذه الفلسفة ، وبيان موقفها من الإنسان ، وتحديد تصورها بالنسبة لأهميته ومفهومه وطبيعته وخصائصه وعوامل تكوينه . فالإنسان هو محور العملية التربوية ، إذ لا تتم هذه العملية ولا يتحقق مفهومها بدونه ، وان التربية في أبسط معانيها لا ت redund ان تكون ذلك الجهد الذي يبذل في سبيل مساعدة الكائن البشري على كشف استعداداته ومواربه وميله وقدراته وتوجيهه وتنميتها ، والأخذ بيده إلى ما فيه خيره وخير مجتمعه ، وإحداث التغيرات المرغوب فيها اجتماعياً وروحيًا في سلوكه ، وإعداده للحياة الناجحة .

ثالثاً : المبدأ الأخلاقي :

بعد هذا المبدأ صمام الأمان والمعيار الذي بوجبه تتوزن القيم العلمية مع القيم الإنسانية لتكوين مجتمع متوازن . والمبدأ الأخلاقي يبحث في أعمال الناس فيحكم عليها بالخير أو الشر ، لهذا تنشأ الأخلاق وتولد العادات والتقاليد ، إما بالضغط الاجتماعي أو بالدافع الذاتي

بناء على قوة نتائجها الطبيعية. والضمير الإنساني هو المرتكز الذي يدفع الإنسان إلى القيم والمثل العليا، ويسمى به إلى عالم المثل مبتعداً بذلك عن رغباته وميوله الغريزية.

ويرى الحصري ضرورة الربط بين العلم والأخلاق متأثراً (بروس) و(رينيه)، اذ يرى ان العلوم قد تقدمت خلال القرون الأخيرة في جميع الميادين.

لقد ربط الحصري بين الأخلاق والعواطف، اذ يرى ان الأفكار والعواطف هي التي توجه الأخلاق. أما محمود فيرربط الأخلاق بالحيط الاقتصادي وليس بالعلم. فالمجتمع الزراعي له أخلاق خاصة به تختلف عن المجتمع الصناعي الذي له أخلاق تختلف عن الأول. أما النوري وعبدالفيضان ان العودة الى الفكر الإسلامي وبناء الإنسان العربي ضمن هذا الفكر من عقيدة وسلوك هو أحد متطلبات الفلسفة التربوية المنشودة. ويطالب الجمالى في فلسنته المنشودة ان تأخذ البشرية بفلسفة تربوية تؤسس على الإيمان بالمبادئ الأخلاقية المطلقة. وأكد بركات أهمية القيم الأخلاقية وقدرتها على هداية الإنسانية. في حين طالب عبد الدايم ثورة أخلاقية تبعث القيم والأخلاق الحية التي يحتاج اليها المجتمع العربي. وعدّ الجعفرى وتلميذه الأخلاق مبدأً مهماً ومرتكزاً أساسياً لبناء الفلسفة التربوية العربية.

وما أحوج المجتمع في زمن التغيرات وسرعة المعلومات وتحديث التكنولوجيا وتزايد الغزو الإعلامي عبر وسائل الإعلام المختلفة إلى ربط التعليم والتعلم بكل فروعه بالقيم الحبيبة، التي تجعل من التعليم في حقل التعليم ثمرة الأخلاق الحميدة والمعرفة بحقوق من حولنا، وخير من يغرس القيم في الناس هو النظام التربوي الذي يكون شعاره دائماً العمل على تحقيق غرس القيم لدى المتعلمين بصفة عامة.

رابعاً : مبدأ الحرية (الديمقراطية) :

يشمل هذا المبدأ المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات أمام القانون، لأن الحرية فطرة الله التي فطر الإنسان عليها، ولأنها حق طبيعي له. ومن المفترض أن يتمتع الإنسان به مجرد كونه إنساناً. فالحرية ضرورة للحياة الإنسانية ولا تتحقق إلا في جو من الحرية الكاملة الوعائية التي لا تخالف مبادئ المجتمع العامة، ولا تعتمد على حريات الآخرين. والحرية تتحقق مبدأ تكافؤ الفرص بين المواطنين وتنمية الموهاب والكفاءات، وتقدير كرامة

الإنسان واحترامها. والحرية تغطي ميادين كثيرة منها حرية التفكير، وحرية الاعتقاد، وحرية الكلمة بشرط عدم الأضرار بالغير والنفس. وحرية التفكير هي نقطة الانطلاق ، منها يبدأ تحرر العقل من الأوهام والخرافات والتقاليد والعادات البالية . والحرية المدنية حق يتمتع بها الإنسان، مثل حرية القول وحرية العمل والمجتمع والبيع والشراء والتعلم . وبجانب هذا الطابع الاجتماعي المدني للحرية نجد ما يعرف بالحرية السياسية التي لا تتحقق إلا في ظل النظام الديمقراطي . ومن المدلولات الشائعة للحرية المدنية الأخلاقية المتمثل في حرية استقلال إرادة الإنسان عن الضغوط والمؤثرات الأدبية ، سواء كانت خارجية أم ذاتية في الفرد نفسه ، لأن الحرية الأخلاقية تقتضي أن يكون الفعل منها صادراً عن تفكير وتأمل وعلم ، وهذا يحرر شخصية الفرد من سيطرة الأهواء وال حاجات الطبيعية . والديموقراطية تشمل شتى جوانب الحرية الفردية والاجتماعية ، إنها تشمل الديمقراطية السياسية ، وهي حق في المشاركة في اتخاذ القرار السياسي ، ومراقبة تنفيذه ، والديموقراطية الاجتماعية وتشمل العدل والعدالة والمساواة ، وتشمل الحريات الفردية المختلفة كحرية التعبير والتفكير والرأي والكتابة . والحريات الاجتماعية حرية الدين وحرية التجمع والعمل وحق التصويت والانتخاب والشورى . فالديمقراطية منهجه حياة ، وإذا كان المجتمع يتوقف إلى أن يكون ديموقراطياً وجب على التربية أن تعد الإنسان الديمقراطي الذي يكون المجتمع الديمقراطي ، وهذا ما طالبت به الفلسفات التربوية العربية .

اتفق الحصري ومحمد على أن الحرية مبدأ أساس لتحرير المجتمع العربي من قيود التخلف والخرافة ، فالحرية في نظر الحصري هي دعوة صادقة للقومية العربية . أما محمود فقد أراد من الحرية تحقيق العدل والسلام بين أبناء الأمة مستعيناً بقيم الإسلام . ويفؤد كل من النوري وعبد على إيمان الإنسان العربي بقدسية الحرية ، وان تكون واسطة لإظهار المواهب . وعدّ بركات الديمقراطية ركيزة أساسية للفلسفة التربوية المقترحة ، وتأتي أهميتها في إيجاد الترابط بين الديمقراطية السياسية والديمقراطية الاجتماعية . وطالب الجمالى بأن يتسلح المعلم بفلسفة إسلامية تزوده بالحرية . ويرى عبد الدايم أن حاجة المجتمع العربي بوجه خاص إلى الديمقراطية أشد من حاجة الأرض العطشى إلى ماء السماء ، وعدّ الديمقراطية محوراً أساسياً في فلسفة التربية المنشودة . وعد الجعفرى وتلميذه الديمقراطية مرتزاً أو مبدأ أساساً لهيكلة الفلسفة التربوية المقترحة .

خامساً : المبدأ العلمي (المعرفة) :

يرى هذا المبدأ أن تعنى التربية بترسيخ العلم في المعلمين والمتعلمين منهجاً ومحظى فكراً وتطبيقاً، وأساساً للحياة وجانباً من الثقافة والتنمية الشاملة في الوطن العربي. فإذا كان العلم في الوقت قد نشر قوانينه وأجرى تجاربها وتوصل إلى مخترعات وتقنيات وغير ذلك، فإن طريقه في المجتمع محفوف بالشكوك، تحاصره الأخطار من كل جانب ما لم تقم فلسفة التربية بوظيفتها في تبيان القيم التي يسعى العلم إلى دحضها.

إن للفلسفة التربوية هنا مهمتين : أولهما نقد الأهداف الحاضرة بالقياس إلى وضع العلم الحاضر وثانيهما تفسير نتائج العلم المتخصص ، فيؤكّد هذا المبدأ أن تسهم في تطوير البحث العلمي ، وان تساعد المؤسسات التعليمية في وضع مناهج علمية متوازنة الغرض منها النهوض بالمجتمع العربي ، وتحقيق العدالة والمساواة بين المواطنين المتعلمين ، وذلك بإتاحة فرص التعليم لجميع أبناء الأمة بلا تمييز ، والمشاركة الفاعلة في الثورة العلمية استيعاباً لمنجزاتها وإسهاماً في إغنائها ، وفي ربطها بخير الإنسان على المستوى القومي والعالمي . وان تستند التربية في الوطن العربي إلى أسس علمية لتسهم هذه الجهود العلمية مع التحليل الفلسفـي في إنشاء فكر تربوي متميـز .

لقد أكد الحصري هذا المبدأ من خلال تأكيده اللغة العربية والقراءة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وعدّ اللغة العربية هي روح الأمة وحريتها ، وهي محور القومية العربية وعمودها الفقري ، فضلاً عن تعلم اللغة العربية فإنه يجب تعليم اللغات الأجنبية والاطلاع على علوم البلاد الأخرى . وأكد مبدأ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الأمة هدفاً منه في إحلال المساواة والعدل ، وإتاحة فرصـة التعليم لجميع أبناء الأمة العربية . واراد من القراءة ان تكون وسيلة للاتصال بعلوم العصر المكتوبة باللغات الأجنبية ، فضلاً عن الاطلاع على التراث العربي والتراث الأوروبي . أما محمود فقد ذهب إلى ما ذهب إليه الحصري على أهمية اللغة العربية فاعطى لها بعدها فكريـاً وفـلسفـياً عميقـاً ، وأـكـدـ تـعـلـيمـ اللـغـاتـ الـأـجـنبـيـةـ ، وأـكـدـ مـبـدـأـ تـكـافـؤـ الـفـرـصـ ، اـذـ عـدـ الـتـعـلـيمـ حـقـاـ عـامـاـ لـجـمـيـعـ اـبـنـاءـ الـأـمـةـ ، وـانـ تـتـسـاوـيـ الـحـقـوقـ وـالـفـرـصـ ، وـانـ لـاـ يـتـمـيـزـ أـيـ فـرـدـ مـنـ الـآـخـرـ . وـارـادـ مـحـمـودـ مـنـ الـقـرـاءـةـ أـنـ تـكـونـ وـسـيـلـةـ لـإـرـجـاعـ الـإـنـسـانـ إـلـىـ تـرـاثـ الـعـرـيقـ وـرـبـطـهـ بـرـوحـ الـمـعاـصـرـةـ ، وـأـكـدـ الـقـرـاءـةـ الـحـيـةـ (ـاسـأـلـ وـجـاـوبـ)ـ . ويـؤـكـدـ

عبد والنوري المبدأ العلمي ، وانه يجب ان تدور فلسفة التربية حول هذا المبدأ لتنمية شخصية الفرد ليناسب عصر العلم . ويطالب الجمالي بالمعرفة العلمية من خلال نظرية القرآن الكريم إلى الإنسان والكون وجوانب أخرى من حياة الإنسان . وطالب بركات أيضاً بدعم العلم وربطه بالواقع الاجتماعي لتحقيق التنمية الشاملة . ويدعو عبد الدايم إلى تكوين الروح العلمية لدى المجتمع العربي . ويشاركه في ذلك الجعفري وتلميذه بالتوجه نحو اكتساب اكبر قدر من المعلومات لتطوير شخصية الإنسان ، وذلك بتأكيد إعداد المعلمين إعداداً علمياً ، وتهيئة المناهج التي توافق العصر .

إن هناك علاقة أساسية بين العلم والفلسفة هي علاقة التكامل ، ولذا يكون الفيلسوف قبل كل شيء عالماً يحتاج إلى معرفة كل ما يعرفه العلماء جمِيعاً . وضرورة وجود أساس متين من الفكر الفلسفـي التقليدي لديه . فمن الضروري أن يكون الفيلسوف ملماً بمبادئ كل علم ونتائجـه ، ولديه المعرفـة الجيدة بمنطقـ العلوم ومناهجـها . ففضـيلة المعرفـة مرتبـطة بالفلسـفة التـربـوية الحـقـة التي تـنـزع إـلـى مـعـرـفـة الذـاتـ فيـ الفـردـ ، وـتـخـثـهـ عـلـى مـعـرـفـةـ غـيـرـهـ منـ النـاسـ ، وـتـسـاعـدـهـ عـلـى مـعـرـفـةـ مـحـيـطـهـ وـالتـأـمـلـ فـيـ كـوـنـهـ ، إـلـاـ انـ كـلـ حـقـلـ مـنـ حـقـولـ المـعـرـفـةـ لـهـ طـرـائـقـ وـمـسـتـوـيـاتـ ، وـمـلـهـ فـيـ الـأـمـرـ الـوـصـولـ إـلـىـ الـمـعـرـفـةـ الـحـقـيقـيـةـ وـتـطـبـيقـ مـعـطـيـاتـهاـ . وـلـاشـكـ أـنـ إـشـاعـةـ الـمـعـرـفـةـ بـيـنـ الـجـمـيعـ هـيـ الـوـسـيـلـةـ الـوحـيـدـةـ لـلـقـضـاءـ عـلـىـ الـفـقـرـ فـيـ الـوـطـنـ الـعـرـبـيـ ، وـتـوـفـيرـ الـحـيـاةـ الـكـرـيـةـ لـلـإـنـسـانـ الـعـرـبـيـ وـهـذـاـ مـبـداـ أـسـاسـ وـمـهـمـ مـنـ مـبـادـيـ الـفـلـسـفـةـ التـرـبـوـيـةـ الـعـرـبـيـةـ الـمـقـرـحةـ .

سادساً : مبدأ العمل :

ان مبدأ العمل يمثل النشاط الإنساني الوعي الهداف إلى إنتاج الخبرات المادية والحصول على مردود مادي . وتزايد قيمة العمل في الماضي والحاضر والمستقبل لأن قيمة حضارية إنتاجية عقلية وجسدية فالعقلية علمية وفكرية وتعلمية ، والجسدية بنائية .

إن العمل شرف ، وخير الأعمال بناء الأوطان . فللعمل قيمة أساسية للحضارة ومحرك رئيس من محركاتها ، وقيمة بارزة من قيم التراث العربي الإسلامي وهي مطلب ملح من مطالب الإنتاج ويقصد بها روح العمل في أي حقل كان . وهكذا يتلقي العمل بالعلم التقاء

عضوياً، فروح العمل أيضاً ألفة ودرأة ومران في توليدها، ويظل للتربيـة دور أساس في تكوينها ولا سيما إدخالها في صلب المناهج الدراسية، فتكتوين روح العمل لا يعني تكوين المهارات والقدرات العلمية والمهنية والتكنولوجية فقط، بل يعني تكوين اتجاهات وموافق شاملة تقدس العمل وتتصفو إليه وتقدر عليه، ويشمل هذا شتى ميادين الحياة، بما فيها الحياة الفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية وسواها. وإذا كانت الحاجة إلى العمل الجاد الصابر مطلباً من مطالب التقدم في أي عصر، فإنها مطلب أعمـل وأوجـب في بلادنا العربية التي يجب أن نسابق الزمن من أجل اللحاق بركب التـقدم. ونجد أن المـبادئ تؤكـد تأكـيداً رائعاً وأساسياً للعمل، وتطلب إعمار الأرض وتسخير مواردها الطبيعية، وتوفـير حاجـات المجتمع من المأكل والمشرب والملابس، والصناعـات المختلفة، وهذا ما أكدته الفلسفـات العـربية.

أكـد الحصـري على مبدأ العمل الجـماعي والـمشاركة الفـاعلة الإيجـابـية وقتل روح الأنـانية وحب الذـات. ويرى أن الأشـغال الـيدـوية تـثير المـلاـحظـة وـتـزيد النـشـاط وـتـكـسب الـيدـمهـارـة وـدقـة في العمل. أما مـحـمـود فهو يـتفـق مع الفلـسـفة التـربـويـة الـوضـعـية المـنـطـقـية التي تـرى أن الطـالـبَ "إنسـان إيجـابـي وـفعـال، وـانـه يـتصـرـف عـلـى أـسـاس دـوـافـعـه". ويـؤـكـد التـورـي وـعـبـودـأـهمـيـة هـذـا المـبـادـأـ، في حين لم يـؤـكـد الجـمالـيـ أهمـيـة هـذـا المـبـادـأـ في الفلـسـفة العـرـبـيـة المـنشـوـدةـ. ولـأنـ العمل قـيمـة أـسـاسـيـة يـجـبـ انـ تـتأـصلـ فيـ سـلـوكـ المـواـطنـ وـعـلـىـ المـواـطنـ الإـيمـانـ بـقـيمـةـ الـعـملـ المـتـسـجـعـ النـافـعـ اـجـتمـاعـيـاـ فـانـ بـرـكـاتـ عـدـهـ رـكـنـاـسـاسـيـاـ فيـ الفلـسـفةـ التـربـويـةـ. ويـضـعـ عبدـ الدـاـيمـ غـاـيـةـ رـئـيـسـةـ لـلـفـلـسـفةـ التـربـويـةـ، وـهـيـ تـكـوـينـ رـوحـ الـحـمـاسـةـ فيـ الـعـمـلـ، وـمـاـ يـرـافـقـهـاـ منـ إـرـادـةـ التـحـديـ، لـأنـ رـوحـ الـعـمـلـ قـيمـةـ أـسـاسـيـةـ منـ قـيمـ الـخـضـارـةـ الـحـدـيثـةـ، فـضـلـاـعـنـ كـوـنـهـاـ مـطـلـبـاـ مـلـحاـ منـ مـطـالـبـ الـإـنـتـاجـ. ويـطـالـبـ الـجـعـفـريـ وـتـلـمـيـذهـ بـتـقـدـيرـ الـعـمـلـ بـأـنـوـاعـهـ الـمـخـتـلـفـةـ، وـاعـتـمـادـ الـعـمـلـ وـالـخـبـرـةـ الـعـمـلـيـةـ رـكـنـيـنـ أـسـاسـيـنـ فيـ التـرـبـيـةـ.

سابـعاً : مـبـادـأـ الـإـنـسـانـيـةـ :

يشـملـ هـذـاـ المـبـادـأـ تـأـكـيدـ مـكانـةـ إـلـاـنسـانـ فـيـ نـظـامـ الـجـمـعـمـ وـالـوـجـودـ عـامـةـ. وـتـمـكـينـ المـتـلـعـمـ منـ تـطـوـيرـ سـخـصـيـتـهـ منـ جـوـانـبـهاـ كـافـةـ بـصـورـةـ مـتوـازـنةـ شـامـلـةـ وـمـتـكـامـلـةـ. وـكـذـلـكـ وـحدـةـ الـجـنـسـ الـبـشـرـيـ وـالـمـساـواـةـ بـيـنـ شـعـوبـهـ وـالـاخـوـةـ الـإـنـسـانـيـةـ عـامـةـ. وـالـخـلـاـصـ مـاـ يـهدـدـ إـلـاـنسـانـيـةـ منـ نـزـعـاتـ الـاستـغـلالـ وـالـعـنـصـرـيـةـ وـالـعـدـوانـ، وـيـشـملـ ذـلـكـ الـعـمـلـ مـنـ أـجـلـ التـفـاهـمـ وـالـاخـاءـ بـيـنـ

الشعوب، ومن أجل السلام العالمي القائم على الحق والعدالة والمساواة، بوصفه السبيل إلى رخاء الإنسانية وترسيخ كرامة الإنسان. ويشمل أيضاً العمل من أجل التعاون الدولي ودعم الأهداف النبيلة للمنظمات الدولية، وتقويم جهودها بمعايير اتفاقها مع تلك الأهداف.

لقد أكد الحصري على مبدأ الإنسانية، اذا ان الإنسان لا يطيق عيشة الانفراد أبداً. وقد ربط محمود هذا المبدأ بدراسة الفن وقال : "ان الفن هو ظاهرة إنسانية ينفرد بها الإنسان، وقد عرف الفن منذ ان وجد الإنسان، وهو خلاصة الخبرة الإنسانية، وما دامت هي خبرة إنسانية فلا بد للفلسفه ان يولوا اهتماما بهذه الخبرة وتحليل الفن والخبرة الجمالية . "

في حين لم يؤكد كل من النوري وعبد هذا المبدأ رغم أهميته. أما بركات فان الفلسفة التربوية لديه تشمل مفهوم التعاون لأهميته في العصر الحاضر. ويؤكد الجمالية أهمية هذا المبدأ، وانه موجود في فكرنا التربوي الإسلامي، وما علينا سوى تعرّف العقيدة الإسلامية بصورة عميقة وجليلة من أجل تربية ناشئة عليها .

ويشير عبد الدايم إلى هذا المبدأ في بناء الإنسان العربي ، وانه موجود في العالم العربي وما يزال يغذي الواقع العربي ، فيجب ان تشمل الفلسفة التربوية هذا المبدأ ، وهذا ما يؤكده الجعفري وتلميذه أيضاً .

ثامناً : مبدأ القومية:

يرى هذا المبدأ ان التربية ذات وظيفة اجتماعية تتفاعل مع مجتمعها تؤثر فيه وتأثر به ، وتعمل على خيره وتقدمه . والتربية ذات انتماء قومي تتأثر بالخصائص الحضارية القومية في مجتمعها ، وعليها ان تمثلها وتستوعبها في خير صورها ، وان تعمل على تطويرها فتعمق الوعي بها ، والمساهمة في تحقيق أهدافها ، ويصدق ذلك على التربية العربية خاصة .

إنّ من أهداف التربية ووظائفها إعداد المواطن الملتزم نحو مجتمعه الممثل بشخصيته القومية في نمائها وصفائها العامل على الوفاء بطالبيها . وان الولاء للمجتمعات المحلية وللمجتمعات القطرية إنما يكون على خير حالاته إذا كان في إطار ولاء قومي شامل . ان العمل التربوي ذو أبعاد قومية وإنما يكون على خير حالاته من الكفاية والجدوى حينما يقوم على أساس جهود قومية شاملة تعتمد على التعاون والتكميل .

ويعد الحصري من ابرز المفكرين العرب الذين ظهروا في حقبة الثلاثينيات والأربعينيات، والذين كرسوا فكرهم وتعليمهم من اجل القومية العربية، اذ أكد هذا المبدأ، وعدّ العرب أمة واحدة على اختلاف أقطارهم ومذاهبهم. وأكد محمود على مبدأ القومية، وقال: " نحن ذو قومية عربية بالمكان والزمان معا ، بالواقع الحاضر والتاريخ الماضي ، بالموقع الجغرافي والثقافة الموروثة في آن واحد" . ويؤكد النوري وعبد مبدأ القومية . ويدعو الجمالي إلى الفكر الموحد للجانب التربوي في نظرة إسلامية شاملة . وطالب بركات بدعم القومية العربية من خلال العملية التربوية . وعدّ عبد الدايم الإيان القومي المحرك الرئيس لجميع الأهداف والغايات التربوية العربية ، اذ لا تتعلق شرارة التقدم إلا من خلال التربية القومية والإيان القومي . فالامة العربية حين وعت ذاتها ورسالتها بفضل الإسلام ، وحين حملها الإسلام رسالته إلى العالم استطاع من خلال ذلك الوعي لذاتها ورسالتها ان تنطلق في طريق الحضارة بمختلف أشكالها . ويتفق الجعفرى وتلميذه مع عبد الدايم في ان التربية يجب ان تكون ذات انتماء وطني وقومي .

تاسعاً : مبدأ التراث :

مجمل التراث عناصر الأصالة ، وينبع ثقافة التواصل مع الماضي والقدرة على المعاصرة والتطور في المستقبل ، وينبع أسلوب الحياة وأنماط السلوك والقيم والعادات والتقاليد . فهو أصالة في المعرفة وعمق في التفكير وغنى لا يغنى ، وأساس وطيد لكل جديد وزرع الثقة بالنفس والوسيلة الفاعلة للتقدم . وان اهتمام الأمة بتراثها هو بمثابة الاهتمام بكيانها ومضيئها ، فإذا ما تهاونت في حماية ثقافتها وتراثها فان مصيرها الاندثار والضياع . ان النتاج العلمي للامة خالد تناقله الأجيال المتعاقبة ، وتراثها هو النتاج العلمي والفكري للثقافة العربية الإسلامية .

لقد أكد الحصري على مبدأ التراث ، اذ يتناوله ضمن موقفه من القديم والجديد ، فيرى أن من أهم الأمور التي شغلت أذهان رجال الفكر والعمل في جميع أنحاء العالم المتmodern هو الموقف من التراث ، فقد كان بعضهم يتمسّك به وينفر من الجديد ، ويسعى إلى البقاء على ما كان ، ويعالي البعض فيستنكر من كل ما هو قديم استنكارا مطلقا ، ويدعو إلى قطيعة تراث الماضي قطيعة تامة . ويؤكد الحصري على ان التراث المعاصرة يتماشيان جنبا إلى جنب ،

وقلما يزول أحدهما من النفوس زوالا تاما في دور من أدوار التاريخ في حياة أمة من الأمم، إنما الغلبة تكون للنزعـة الأولى في بعض الظروف وللنـزعـة الثانية في ظروف أخرى.

أما محمود فيـؤـكـد مبدأ التراث والتعامل معه بصورة موضوعية ، إذ بين جوانب القوة فيه، وكذلك جوانب الضعف ، فاستطاع ان يستوعـب تراثـه العربي الإسلامي ويطورـه ، ويـتـشـهدـ بهـ فيـ كتابـاتهـ العلمـيـةـ والـعـقـلـيـةـ التيـ أـخـذـتـ منـ الفلـسـفـةـ الـعـلـمـيـةـ التجـريـبيـةـ ، التيـ مـصـدـرـهاـ أـورـوـبـاـ وـالـعـالـمـ الـحـدـيـثـ ، فـاستـطـاعـ انـ يـجـمـعـ بـيـنـ التـرـاثـ العـرـبـيـ وـتـلـكـ الـمـؤـلـفـاتـ ، اـذـ بـدـتـ لـغـةـ مـقـالـاتـهـ وـكـتـبـهـ صـورـةـ لإـعـجـابـهـ بـالـتـرـاثـ العـرـبـيـ إـلـيـسـلـامـيـ ، فـكـانـ كـثـيرـ الـاستـشـاهـدـ بـالـقـرـآنـ الـكـرـيمـ . والـحـدـيـثـ الشـرـيفـ وأـقـوـالـ الـخـلـفـاءـ وـالـفـلـاسـفـةـ العـرـبـ الـمـسـلـمـينـ .

ويرى التوري وعبدـ انـ تـأـخـذـ الأـمـةـ الـعـرـبـيـةـ فـلـسـفـةـ التـرـاثـ ، اـذـ انـ العـرـبـ لـهـ مـاضـ وـحـاضـرـ وـمـسـتـقـبـلـ ، وـهـنـالـكـ مـيـزـاتـ وـنـقـائـصـ . وـيـدـعـوـ الجـمـالـيـ إـلـىـ تـبـنيـ الـفـكـرـ التـرـبـويـ إـلـيـسـلـامـيـ بـوـصـفـهـ يـتـضـمـنـ الـأـصـالـةـ وـالـمـعاـصـرـةـ ، وـهـوـ بـذـلـكـ يـزـودـ إـلـيـنـسـانـ بـفـلـسـفـةـ تـرـبـوـيـةـ تـؤـسـسـ عـلـىـ إـلـيـانـ بـالـلـهـ وـالـمـبـادـئـ الـأـخـلـاقـيـةـ الـمـطـلـقـةـ . وـلـمـ يـؤـكـدـ بـرـكـاتـ هـذـاـ المـبـدـأـ رـغـمـ أـهـمـيـتـهـ فـيـ الـفـلـسـفـةـ التـرـبـوـيـةـ . وـطـالـبـ عبدـ الدـاـيمـ بـالـعـودـةـ إـلـىـ أـصـوـلـ الـفـكـرـ العـرـبـيـ إـلـيـسـلـامـيـ وـأـصـوـلـ الـتـرـبـيـةـ إـلـيـسـلـامـيـةـ ، وـاتـخـاذـهـ مـنـطـقـاـ لـلـفـلـسـفـةـ التـرـبـوـيـةـ الـمـشـوـدـةـ . وـيـؤـكـدـ الـجـعـفـريـ مـبـدـأـ التـرـاثـ مـنـ خـلـالـ الـمـبـدـأـ الـثـقـافـيـ ، وـالـذـيـ يـعـنـيـ بـتـقـدـيرـ ماـ أـنـجـزـتـهـ الـحـضـارـةـ الـبـشـرـيـةـ عـبـرـ تـارـيـخـهـ ، وـعـلـىـ مـبـدـأـ الـأـصـالـةـ وـالـتـجـديـدـ بـفـهـمـ الـحـضـارـةـ الـعـرـبـيـةـ إـلـيـسـلـامـيـةـ ، وـبـعـثـهـاـ وـتـجـديـدـهـاـ وـاستـيـعـابـهـاـ فـيـ حـاضـرـ الـأـمـةـ الـعـرـبـيـةـ ، وـأـكـدـ الـجـعـفـريـ أـيـضـاـ عـلـىـ أـهـمـيـتـهـ هـذـاـ المـبـدـأـ فـيـ الـفـلـسـفـةـ التـرـبـوـيـةـ الـمـشـوـدـةـ .

عاشرـاـ : مـبـدـأـ التـغـيـرـ وـالـتـغـيـيرـ :

يشـملـ هـذـاـ المـبـدـأـ الـقـدرـةـ عـلـىـ تـجـاـزوـزـ الـذـاتـ وـعـلـىـ تـجـاـزوـزـ الـمـجـتـمـعـ دـائـمـاـ وـأـبـداـ وـبـلاـ حدـ وـشـعـارـهـماـ : لاـ حدـ لـلـتـغـيـرـ إـلـاـ مـيـزـدـ منـ التـغـيـرـ ، وـهـذـهـ الـقـوـلـةـ تـجـسـيدـ لـلـحـرـكـةـ الـمـسـتـمـرـةـ فـيـ الـكـونـ ، وـلـلـحـرـكـةـ الـمـسـتـمـرـةـ فـيـ الـمـجـتـمـعـ . وـتـجـاـزوـزـ الـفـرـدـ لـذـاتهـ يـعـنـيـ اـنـهـ يـقـوـيـ ذـلـكـ الـفـرـدـ إـلـىـ إـعادـةـ النـظـرـ فـيـ نـظـرـهـ وـمـنـطـلـقـاتـهـ وـرـؤـيـتـهـ لـلـعـالـمـ دـائـمـاـ وـأـبـداـ ، وـيـتـمـ ذـلـكـ مـنـ خـلـالـ طـبـيعـتـهـ إـلـيـانـةـ . وـعـالـمـاـ الـمـعاـصـرـ عـالـمـ مـتـغـيـرـ يـكـادـ لـاـ يـسـتـقـرـ عـلـىـ حـالـ ، وـلـاـ يـسـتـطـعـ اللـحـاقـ بـهـ إـلـاـ أـنـاسـ درـبـواـ عـلـىـ التـغـيـرـ وـالـتـغـيـيرـ وـتمـ تـرـبـيـتـهـمـ مـنـ اـجـلـ عـالـمـ مـتـغـيـرـ . وـلـكـيـ نـسـتـطـعـ تـكـوـينـ الـقـدرـةـ

على التغيير والتغير فإننا بحاجة إلى التربية المستمرة أو التربية من المهد إلى اللحد حتى نستطيع مواكبة التقدم الحضاري في الجوانب المختلفة .

أما الحصري فيؤكد مبدأ التغيير والتغيير التي جاهد في سبيلها ، وكان متأثرا بالحركات القومية التي قامت في أوروبا ، فهي حركات تغييرية على واقع تلك الأم ، واقع التجزئة والتخلف وضياع الهوية القومية ، وأكده محمود على مبدأ التغيير والتغيير يعني التغيير في نظره تغير واقع المجتمع العربي الذي كان يعاني من حالة التجزئة والتخلف . وقال أيضاً بتغيير المفكرين والإنسان العربي وإصلاح حالهم وإصلاح ذاتهم والمجتمع . في حين لم يتطرق الجمالى لهذا المبدأ . ولكي تكون مستعدين للمستقبل الذي يحمل معه سمة التغيير السريع أكد برّكات ركيزة أساسية للفلسفة التربوية المقترحة ، وهي القدرة على التغيير ، وعدّه أيضاً معلماً رئيساً للفلسفة التربوية . وأكد عبد الدايم أهمية تكوين روح التغيير والتغيير في تربيتنا العربية ، ورفض القوالب الجامدة والمجلوبة سواء في نظام التربية أو مناهجها أو أهدافها ، وتحرير الفرد من سلطات ما ألف وعرف من سيطرة التقليد . وأشار الجعفرى وتلميذه إلى أهمية تنظيم تشريعات تربوية وعلمية للتوافق مع حاجات الإنسان المعاصر على وفق الحركة الفكرية والعلمية المسارعة .

حادي عشر : مبدأ الإبداع والاقتدار والقوة :

يشمل هذا المبدأ نبذ الاتّباع والتقليد الأعمى والتحرر من سلطان الماضي لمجرد كونه ماضياً ، وامتلاك القدرة على التغيير والتجدد ، وتجاوز الذات والمجتمع ، وتعزيز روح المغامرة وإرادة التحدى والسيطرة على المستقبل . ويشمل تنمية عناصر القوة والاقتدار في شخصية الإنسان العربي أيضاً ، وتنكين المواطن من فهم التحديات التي يشهدها العالم المعاصر ، وغرس روح الجهاد والمثابرة في شخصيته . وينبغي تنمية هذا المبدأ منذ نعومة الأظافر في شخصية الإنسان . وتؤدي المدرسة الأثر الرئيس في هذه العملية . ولهذا أكدت بعض الفلسفات العربية أهمية هذا المبدأ ، في حين لم يحظ هذا المبدأ بأهمية عند كل من الحصري ومحمود والنوري وعبد ، والجمالى ، وبرّكات ، رغم أهميته للامة العربية . ويضع عبد الدايم هذا المبدأ في مكان الصدارة في معالم الفلسفة التربوية المنشودة من أجل تجديد المجتمع

وابداعه إبداعاً محدثاً لحاجة الوطن العربي إلى هذا المبدأ ملازمة صفة الاتباع والجمود والعجز عن التحرك نحو المستقبل التي لازمت الأمة العربية حاضراً.

أما الجعفري وتلميذه فيؤكdan هذا المبدأ، فضلاً عن مبدأ الجهاد والبناء بتمكين المواطن من فهم التحديات، ومن ثمّ تنمية شخصيته في ضوء التحديات التي تواجهه.

ثاني عشر: مبدأ تكوين الفكر الناقد :

يشمل هذا المبدأ توافق فكر نceği حر لا يعرف القيود والحدود عندما يبحث عن حقائق الأشياء، منطلقاً من الشك المنهجي، وصولاً إلى اليقين. ويشمل ذلك تكوين فكر واع يملك القدرة الذاتية على تمييز الحق من الباطل. فالتفكير الناقد هو المهد الراسخ لروح التسامح ولنبذ العصبية والتعصب، وترسيخ المشاعر الديمocratique وروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي المشترك. ويضع عبد الدايم هذا المبدأ بوصفه أحد المبادئ الرئيسية في الفلسفة التربوية العربية المنشود لأهميته في إنقاذ المجتمع العربي. في حين لم يؤكّد كل من الحصري ومحمد والنوري وعبد وفضل الجمالى ولطفي برکات والجعفري وتلميذه أهمية هذا المبدأ وتكوينه لدى الإنسان العربي على الرغم من تطرق بعضهم لجزئيات هذا المبدأ.

الفصل السادس

الفلسفة التربوية الأردنية

المبحث الأول: فلسفة نظام التربية والتعليم في الأردن.

المبحث الثاني: الفلسفة التربوية العربية المقترحة لنظام التربية والتعليم في الأردن (رؤية مستقبلية).

البحث الأول

فلسفة نظام التربية والتعليم في الأردن

تمهيد:

ان عالمنا المعاصر ، بعد الحرب العالمية الثانية ، يشهد تدحلاً متسعاً للميادين ومتعدد الاشكال للانظمة السياسية في بنية العملية التربوية واهدافها ومناهجها ووسائلها واجهزتها ، فعالمن (الثورات السياسية والانتاجية والسكانية والتكنولوجية) وعالم (الاصلاحات التربوية) و (التفجر المدرسي) ولا بد ان يكون فيه للعملية التربوية تأثير حاسم في الحياة السياسية ، ولا بد ان يزداد الاطار السياسي للحياة التربوية وضوحا (45 : 86).

لقد ادى هذا التغيير الى تغيير في النظم التربوية ، وادى الى توليد اتجاهات تربوية مختلفة في نفوس المفكرين العرب وافكارهم تمثل ذلك بالاتجاهات ثلاث اجتذب المفكرين في الصراع حولها وهي :

١- الاتجاه السلفي : والسلفيون هم الذين اتجهوا الى التراث العربي ، بجمعية مبادئه متوجهين الاطار المعاصر الذي تتحقق فيه النهضة العربية ، مكتفين بالتركيز على الماضي ، ومتخذين من مقاييسه ومفاهيمه واجازاته معياراً للحكم على الماضي (7: 87). ان هذا الاتجاه يدعو الى استعادة الاندوذج العربي الإسلامي كما كان قبل الانحراف والانحطاط ، او في الاقل الارتكاز عليه لتشييد اندوذج عربي اسلامي اصيل يحاكي الاندوذج القديم في الوقت نفسه الذي يقدم فيه حلوله الخاصة لمستجدات العصر (67: 268). لكن هذا الاتجاه ينظر الى حركة تطور المجتمع العربي نظرة عقلية منفصلة عن الزمان وعن التطور العام للمجتمعات البشرية (11: 88). ان الاتجاه السلفي يقرأ المستقبل بواسطة الماضي او كما يقول الجابری : " فإن صورة المستقبل الآتي ظلت هي نفسها صورة (المستقبل - الماضي) والسلفي يحيا هذه الصورة بكل

جوارحه، ليس كصورة رومانسية فقط بل كـ(واقع حي) ولذلك تراه يستعيد الصراع الايديولوجي الذي كان في الماضي وينخرط فيه" (268 : 8).

2- الاتجاه الغربي: وهذا الاتجاه يدعو الى تبني الانموذج الغربي المعاصر بوصفه انموذجا للعصر كله، ويضم هذا الاتجاه المستشرقين والمستغربين في شقيه الرجعي والتقدمي (الليبرالي والماركسي). ان هذا التيار يرفض الماضي ويركز على الحاضر، وينظر الى التراث نظرة اوربية النزعة. كما ان هذا الاتجاه يحاول تطبيق المفاهيم الغربية تطبيقاً آلياً على التراث العربي الإسلامي ويتقد الياس فرح هذا الاتجاه قائلاً: "نمط دراسات المستشرقين الباحثين الغربيين وهي دراسات جادة في معظمها، ييد انها تحليلية الى درجة التجزئية احياناً وتعكس منظورها الحضاري الغربي مسقطاً على الحضارة العربية والمجتمع العربي وهي نظرة خارجية" (88 : 10). وكذلك يحاول الذين انطلقا من هذا الاتجاه الى تطبيق تعاريف ومفاهيم ومقولات وصيغ ومقاييس مستمدة من السياق الحضاري للمجتمع الوريدي الحديث المتقدم صناعياً وتكتولوجياً تطبيقاً آلياً على دراسة المجتمع العربي وتحليله (88 : 10-11).

3- اتجاه الاصلة والمعاصرة: وهذا الاتجاه يمتلك منظوراً حضارياً وهي نظرة شاملة، ويشرح الياس فرح هذه النظرة قائلاً: "ان شرط التشكيل الاصيل للمنظور الحضاري يكمن في وحدة الابعاد الثلاثة الأساسية للشخصية الحضارية:

أ- الصلة الحية بالماضي.

ب- المعاناة الحية للحاضر.

ج- التفاعل الحي مع روح العصر المنطلقة نحو المستقبل" (88 : 26).

ازاء كل هذه الاتجاهات بدأت تتسارع الدعوات لايجاد فلسفة تربوية عربية واضحة المعالم اذ اشار المختصون بالتربية عن غياب فلسفة تربوية عربية اصيلة كما اوردنا في الفصل الاول. ويحاول المؤلف استجلاء الواقع من خلال دراسة فلسفة نظامين التربويين الأردني والعراقي من خلال مبادئ ومنطلقات هاتين الفلسفتين التربويتين في كلا البلدين ومن خلال الأهداف التربوية العامة والأهداف التربوية الخاصة لتساعده على وضع فلسفة تربوية عربية مقتربة.

فلسفة التربية في الأردن :

تبثق فلسفة التربية في المملكة الأردنية الهاشمية من الدستور الأردني ، والحضارة العربية الإسلامية ، ومبادئ الثورة العربية الكبرى ، والتجربة الوطنية الأردنية . وتمثل هذه الفلسفة في الأسس الآتية :

أولاً، الأسس الفكرية :

- 1- الإيمان بالله تعالى .
- 2- الإيمان بالمثل العليا للأمة العربية .
- 3- الإسلام نظام فكري سلوكى يحترم الإنسان ، ويعلى من مكانة العقل ، ويحضر على العلم والعمل والخلق .
- 4- الإسلام نظام قيمي متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة انتي تشكل ضمير الفرد والجماعة .
- 5- العلاقة بين الإسلام والعروبة علاقة عضوية (348 : 7) .

ثانياً : الأسس الوطنية والقومية والإنسانية :

- 1- المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية ونظام الحكم فيها نيابي ملكي وراثي والولاء فيها لله ثم الوطن ثم الملك .
- 2- الأردن جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والإسلامية .
- 3- الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائرى أو العائلي .
- 4- اللغة العربية ركن أساسى في وجود الأمة العربية وعامل من عوامل وحدتها ونهضتها .
- 5- الثورة العربية الكبرى تعبير عن طموح الأمة العربية وتعلقاتها للاستقلال والتحرر والوحدة والتقدم .

- 6- التمسك بعروبة فلسطين وبالأجزاء المغتصبة من الوطن العربي جمیعاً والعمل على استرجاعها.
- 7- القضية الفلسطينية قضية مصیرية للشعب الأردني ، والعدوان الصهیوني على فلسطين تحد سیاسي وعسکري وحضاری للأمة العربية والإسلامية بعامة والأردن بخاصة .
- 8- الأمة العربية حقيقة تاريخية راسخة والوحدة العربية ضرورة حیوية لوجودها وتقدمها.
- 9- التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية والإسلامية من جهة والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى .
- 10- التكيف مع متغيرات العصر وتوفیر القدرة الذاتیة لتلبیة متطلباته .
- 11- التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحریة .
- 12- المشاركة الإيجابیة في الحضارة العالمية وتطورها (337 : 7) .

ثالثاً : الأسس الاجتماعية :

- 1- الأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتناضلون بذى عطائهم لمجتمعهم واتمامهم له .
- 2- احترام حرية الفرد وكرامته .
- 3- تماست المجتمع وبقاوئه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده ، ودعائمه الأساسية العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد و حاجات المجتمع ، وتعاون أفراده وتكافلهم بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية .
- 4- قدم المجتمع رهن بتنظيم أفراده بما يحفظ المصلحة الوطنية والقومية .
- 5- المشاركة السياسية والاجتماعية في إطار النظام الديمقراطي حق للفرد وواجب عليه إزاء مجتمعه .
- 6- التربية ضرورة اجتماعية والتعلم حق للجميع كل على وفق قابلیته وقدراته الذاتیة (337 : 8) .

الأهداف العامة للتربية في الأردن:

تبثق الأهداف العامة للتربية في المملكة من فلسفة التربية، وتمثل في تكوين المواطن المؤمن بالله تعالى المتمي لوطنه وأمته، المتحلي بالفضائل والكمالات الإنسانية، النامي في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية، لكي يصبح الطالب في نهاية مراحل التعليم مواطناً قادراً على :

- 1 - استخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بيسر وسهولة .
- 2- الاستيعاب الوعي للحقائق والمفاهيم وال العلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محلياً و عالمياً ، واستخدامها بفاعلية في الحياة العامة .
- 3- استيعاب عناصر التراث ، واستخلاص العبرة لفهم الحاضر وتطويره .
- 4- استيعاب الإسلام عقيدة وشريعة والتتمثل الوعي لما فيه من قيم واتجاهات .
- 5- الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة .
- 6- التفكير الرياضي واستخدام الأنظمة العددية وال العلاقات الرياضية في المجالات العلمية وشؤون الحياة العامة .
- 7- استيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والتعامل معها واستخدامها في تفسير الطواهر الكونية ، وتسخيرها لخدمة الإنسان و حل مشكلاته و توفير أسباب سعادته .
- 8- الاستيعاب الوعي للتكنولوجيا واكتساب المهارة في التعامل معها وإنتاجها وتطويرها وتسخيرها لخدمة المجتمع .
- 9- جمع المعلومات وتخزينها واستدعاها ومعالجتها وإنتاجها ، واستخدامها في تفسير الطواهر وتوقع الاحتمالات المختلفة للأحداث ، واتخاذ القرارات في شتى المجالات .
- 10- التفكير الندي الموضوعي واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث و حل المشكلات .
- 11- مواجهة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة وأخرى متخصصة .

- 12- استيعاب القواعد الصحية و ممارسة العادات المتصلة بها والنشاط الرياضي لتحقيق نمو جسمي متوازن .
- 13- تذوق الجوانب الجمالية في الفنون المختلفة وفي مظاهر الحياة .
- 14- التمسك بحقوق المواطن وتحمل المسؤوليات المترتبة عليها .
- 15- استثمار القدرات الخاصة والأوقات الحرة في تنمية المعارف وجوانب الإبداع والابتكار وروح المبادرة في العمل ، والاستمرار فيه والترويح البريء .
- 16- تقدير إنسانية الإنسان وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين والعمل والتقدير الاجتماعي وتمثل المبادئ الديقراطية في السلوك الفردي والاجتماعي .
- 17- التكيف الشخصي واكتساب قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي ، وتمثلها في التعامل مع الآخرين ومتغيرات الحياة (337 : 7-10) .

مبادئ السياسة التربوية الأردنية:

تتمثل مبادئ السياسة التربوية في ما يأتي :

- 1 - توجيه النظام التربوي ليكون أكثر مواءمة لحاجات الفرد والمجتمع وإقامة التوازن بينهما .
- 2 - توفير الفرص لتحقيق مبدأ التربية المستدامة واستثمار أنماط التربية الموازية بالتنسيق مع الجهات المختصة .
- 3 - تأكيد أهمية التربية السياسية في النظام التربوي وترسيخ مبادئ المشاركة والعدالة والديمقراطية ومارستها .
- 4 - توجيه العملية التربوية توجيها يطور شخصية المواطن و منحه القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع وال الحوار الإيجابي ، وتعزيز القيم المستمدة من الحضارة العربية والإسلامية والإنسانية .
- 5 - ترسیخ المنهج العلمي في النظام التربوي تخطيطاً وتنفيذاً و تقوياً ، وتطوير نظم البحث والتقويم والمتابعة .

- 6- توسيع أنماط التربية في المؤسسات التربوية لتشمل برامج التربية الخاصة المohoبيين وذوي الاحتياجات الخاصة .
- 7- تأكيد مفهوم الخبرة الشاملة بما في ذلك الخبرات المهنية والتقنية .
- 8- تأكيد أن التعليم رسالة ومهنة لها قواعدها الأخلاقية والمهنية .
- 9- توجيه النظام التربوي بما يكفل تحقيق مركزية التخطيط العام والمتابعة واللامركزية في الإدارة .
- 10- الاعتزاز بمكانة المعلم العلمية والاجتماعية لأثره المتميز في بناء الإنسان والمجتمع .
- 11- تأكيد أهمية التربية العسكرية والثقافة البيئية (339 : 223) .

المبحث الثاني

الفلسفة التربوية العربية المقترحة لنظام التربية والتعليم في الأردن (رؤية مستقبلية)

تمهيد:

تعرض الفلسفة اليوم في الوطن العربي والإسلامي خاصة وفي العالم الثالث عاماً لحملة تهويين يقودها البعض ضدها باسم الفاعلية العلمية والتكنولوجية والتقنية تارة وباسم عدم جدوى كل تأمل نظري تارة أخرى.

والهدف الأساسي من محاربة الفلسفة لأنها مؤثرة وخطيرة تدفع إلى التساؤل وتحتاج إلى الوضوح في كل شيء والتساؤل يدفع إلى الحوار، والحوار يدفع إلى الطرح الموضوعي للقضايا والمشاكل والطرح الموضوعي لها يدفع إلى مواجهتها بأسلوب منهجي ، والمنهجية أعمق ثورة عرفتها الإنسانية إلى اليوم لأنها الوحيدة القادرة على تعليمها شيئاً جديداً (17:90) ولكن أولئك الذين يحاربون الفلسفة يتنا夙ون عدد من الحقائق منها أن الفلسفة ليست لهواً أو ترفاً فكريّاً كما يتوهمون ولكنها نظرة أصيلة للواقع ودعوة ملحّة للتغيير ولأن الفلسفة كذلك ارتبط ازدهارها بازدهار الشعوب وانحطاطها بانحطاطهم ، فلم يسجل التاريخ أن أمّة واحدة من الأمم استطاعت أن تتحقق تقدمها العلمي قبل أن تتحقق تقدمها الفلسفية . إن أثينا عرفت سقراط قبل أرخميدس والعرب المسلمون عرفوا الكندي والفارابي وابن سينا قبل أن يعرفوا ابن الهيثم والخوارزمي والبيروني ، وأوروبا عرفت ديكارت وبيكون قبل أن تعرف (لابلاس) و(فارادي) (17:90) ، وبذلك نستطيع القول بأن الحاجة ملحّة إلى وجود فلسفة من أجل التماس حقائق الواقع والحياة ، فلسفة عقلانية ، نقدية ، تنويرية ، تشويرية ، ولعل أهم ذلك قدرتها على التطبيق والتجديد والتغيير نحو المجال الذي يوسع فضاء الحرية والعدل والأمل في علاقة الإنسان بنفسه ومحیطه البشري والكوني .

وان ابعاد الفلسفة عن حاجات الإنسان الفكرية والروحية والمادية يفسح المجال واسعاً لسيادة شكلين من الخطاب ، اما الخطاب الأيديولوجي السياسي الرسمي أو الخطاب الشعبي العاطفي الأصولي وهذا ما هو مهيمن الآن في حضارتنا العربية (181 : 38) والتي كانت حضارة أصيلة ، وناء حقيقيا وتطورا رصينا ، وبدون هذه الفلسفة لن يتم استشراف آفاق جديدة مستقبلية وتبقى الآمة في حالة جمود وغير قادرة على التغيير .

و قبل الولوج إلى مستقبل فلسفة التربية كان لزاماً على الباحث أن يتعرف على علم المستقبليات إذ أن الدراسات المستقبلية لم تكتسب معناها الاصطلاحي علمياً إلا في أوائل القرن العشرين على يد عالم الاجتماع س. كولم جيلفان الذي اقترح عام 1907 إطلاق اسم (ميلونتولوجي) على حقل الدراسات المستقبلية وهي كلمة ذات اصل يوناني معناها أحداث المستقبل لكنها لم تحظ بالانتشار أو القبول في الأوساط العلمية إلا أن المؤلف الألماني (أوسيب فلختايهم) قد توصل إلى اصطلاح بديل (Futurology) وهو الاسم الشائع لهذا المجال باللغة الإنكليزية . اما الاصطلاح الفرنسي لعلم المستقبل فهو (Prospective) الذي ابتكره جاستون بر جيه عالم المستقبليات الفرنسي (317 : 11) ، واستخدم مصطلح علم المستقبليات في كل محاولات التنبؤ الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والعسكري والعلمي والتكنولوجي ، ومصيره موضع الأرض من الكون ويتميز هذا الفرع عما يعرف بالتوقعات التي تصبح جزءاً مهماً من المستقبليات كما تختلف المستقبليات من تاريخ المستقبل . وان مصطلح المستقبليات (Futurism) لم يكتسب بعد المعنى المعاصر بأنه الدراسة المنظمة للمستقبل ، ولكنه اشتقت من الحركة التي بدأها ماريتي Marinetti عام 1913 والتي حاولت تحطيم الماضي في الفن ودعت إلى الحركة والفعل والعنف والمستقبل (356 : 2) .

وكلمة المستقبل (Future) شأنها شأن غيرها من المصطلحات ، وهي رمز يشير إلى الظاهر ، ولعل أهم الظاهر إدراك الزمان إدراكاً يوجهنا نحو الغد بما ينطوي عليه من تغيرات وأحداث نستطيع تصورها ، وما زالت الدراسة المستقبلية مسعى علمياً حديث العهد نسبياً . وعلى الرغم من تعدد الرؤى والمناهج فهناك اتفاق على انه ليس هناك مستقبل واحد او حدد ، بل هناك عدة مستقبلات بديلة أو محتملة ، ولذا فإنه من طباع الأمور . وإن تعدد القراءات الاستشرافية للمستقبل ، واستشراف المستقبل هو جهد استطلاعي يتسع لرؤى مستقبلية متباينة

بين الأشياء والنظم والأنساق الكلية والنوعية في عالم يوج بالحركة، ويتصف بازدياد درجة عدم اليقين ولذا فإن الخطاب الاستشرافي له طبيعة معرفية خاصة، فهو خطاب احتمالي بالضرورة يتضمن تعين المسارات الحرجية للمستقبل (67 : 174).

ان العلاقة بين الحاضر والمستقبل هي علاقة جدلية، تركيبة تأليفية بالضرورة لذا علينا أن نتمعن جيدا بقراءة طبيعة الحياة المعاصرة، إذ نرى أن شعوب العالم تستوعب كلا من اللحظة الحاضرة والرؤى المستقبلية، وتکاد تستوي في ذلك الشعوب المتقدمة والشعوب النامية التي تجاهد من أجل النمو والتقدم وان اختلف الهدف بينها من وراء الاهتمام بالمستقبل ، إذ تكشف لنا أن اهتمام الدول المتقدمة ولا سيما الولايات المتحدة الأمريكية بالمستقبل هو لغرض سياسي منه السيطرة على الدول النامية .

وما لا شك فيه أن للتربيه والتعليم دورا مهما ورئيساً في التنمية الشخصية والاجتماعية للإنسان الذي ينخرط في بناء نسيج اجتماعي اقتصادي لتكوين يوتوبيا التنمية البشرية المستدامة الأكثر انسجاما ودعما وعمقا مع تحديات العولمة للحفاظ على الهوية والتراث الإنساني إذ تتفاعل إيجابيا مع التنوع الثقافي والحضاري للإنسانية جموعا، كما أنها أكثر انسجاما وعمقا لحسن نطاق الفقر والتعصب الديني والمذهبي والإقليمي والتهميش والجهل والقمع والتوتر والحرروب .

إن التغييرات، تجري بأسرع مما نتصور، وهو ما يتطلب منا جميرا وضع سياسات وإستراتيجيات تربوية جريئة تتحلى بالمرونة والاستجابة السريعة، نحو تجديدات تربوية تجاوب مع المستجدات باستمرار كي يستطيع العقل البشري معالجتها بكفاءة عالية لمواكبة قطار الركب الحضاري وهناك عدد من المشاكل وتوترات ستظهر مستقبلا وان ظهر بعضا منها في الأفق وهذه المشاكل هي :

- 1- التوتر بين الهوية والعالمية: إذ كيف تحافظ على الجذور والأصول في عالم الاتصال وسوق الاقتصاد الحر مع استمرار المشاركة في عالمية الإنسان.
- 2- التوتر بين المحلية والعالمية: فهناك خصوصيات اسرية واجتماعية ، فهل ستتجه أمام تيار عالم بلا حدود .

3- التوتر بين التراث والحداثة: وكذلك بين الأصالة والمعاصرة، وكيف يمكن الدخول في خضم التغيير ومجاراة الركب الحضاري العالمي وتكنولوجيا المعلومات والانترنت بلا تناكر للذات.

4- التوتر بين خطط متباعدة المدى: فالجماهير التي تتجه إلى صناديق الاقتراع تريد حلولاً آنية غير مستعدة للانتظار، فهل يكون ذلك على حساب التخطيط البيئي والتنمية المستدامة.

5- التوتر بين تكافؤ الفرص والمنافسة: ذلك أن الضغوط التي تولدها المنافسة المحتدمة تجعل مخطططي السياسات يغفلون أحياناً عن الجوانب الإنسانية والاجتماعية.

6- التوتر بين زخم المعارف وثورة المعلومات واستيعابها: وهذا تحدٍ كبير أمام الأساليب التربوية والتعليمية للتركيز على المفاهيم وتنمية المهارات وكيفية الوصول إلى المعلومات واستخدامها على أفضل الأسس.

7- التوتر بين الروح والمادة: ففي عالم تسوده المادة وسوق الاقتصاد الحر والعولمة سيكون العالم متطرضاً إلى مثل وقيم أخلاقية، وهنا يبرز التحدٍ الكبير للنظم التربوية في تحفيز الفرد وفق تقاليد ومتقداته في احترام التعددية التي يعتمد بقاء البشرية على صونها واحترامها.

وأمام هذه المشاكل وغيرها كان على المؤلف أن يضع لمسات لفلسفة تربوية عربية للنظام التربوي الأردني تستطيع مواجهة التحديات والتغيرات والمشاكل المستجدة في عالم متغير متسرع، وبعد أن قدم المؤلف في فصول كتابه الذي تضمن في الفصل الثاني عرضاً للفلسفة التربوية القديمة والحديثة، وفي الفصل الثالث الفلسفة التربوية الإسلامية في ضوء القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ونماذج من السلف الصالح (أبو حنيفة والغزالى وابن رشد)، أما الفصل الرابع فاختص بالفلسفات التربوية العربية ومنها ساطع الخصري، زكي نجيب محمود، والجمالي، النوري وعبد، وبركات، الدائم، الجعفرى، والعسكرى).

وبعد دراسة معمقة لكل ذلك استطاع المؤلف أن يتوصل إلى وضع مقترن لفلسفة تربوية عربية للنظام التربوي في الأردن. ويرى أن هذه الفلسفة المقترنة تشتق من المصادر الآتية :

1- العقيدة الإسلامية :

يدين المجتمع العربي ولا سيما المجتمع الأردني بالإسلام ديناً وبحمدرسون الله نبياً ورسولاً، وبالقرآن الكريم والسنّة النبوية الصحيحة عقيدة وشريعة كمنظومة شاملة لكل أوجه حياة المجتمع. والإسلام بما قدمه من عقائد إيمانية أو ما قدمه من أفكار وتصورات ومضامين وقيم واتجاهات حول قضيّا الإيمان بالله خالق الكون وال موجودات وخالق الإنسان ، قد قدم إجابات شافية عن غاية الكون وطبيعة الإنسان وأصله ونهايته والحكمة من الحياة في الدنيا والآخرة ، وطبيعة المعرفة ومصدرها ، وسبل اكتسابها ، كما أعطى مفهوماً عن طبيعة العلاقات بين الأفراد والجماعات والمجتمعات ، على أساس القيم الأخلاقية والمعرفية والفضائل التي يجب أن يتحلى بها الإنسان والمجتمع المسلم ، وقدّم أساساً وقواعد عامة لتنظيم شؤون المجتمع وتنظيم مؤسساته ونظمها الاجتماعية السياسية والاقتصادية والثقافية .

2 - التراث العربي الإسلامي :

وما حمله التراث من المبادئ والقيم والأفكار المنشقة من دراسات مؤلفات السلف الصالح ولا سيما الفلاسفة والمربيين العرب المسلمين والتي درسها الفلاسفة الغربيون قبلنا واعتمدوا عليها في وضع فلسفتهم ، والبعض منهم قد صرّح عليناً بذلك ونشر تحقيقاً للنصوص الفلسفية لفلسفتنا اما البعض الآخر فقد تغافل عن ذلك عمداً . ولذلك يؤكّد المؤلف على دراسة هذه المصادر لتكون نبعاً ومصدراً مهماً لما تحتويه من مبادئ وقيم صالحة ونافعة للإنسان والحياة . فهو مصدر حيوي دينامي متعدد متتطور عبر العصور والأزمان ، فضلاً عن كونه مصدراً يعمل على الرابط ما بين حاضرنا وماضينا ليصلنا إلى مستقبل زاهر .

3- مبادئ الثورة العربية الكبرى :

الثورة العربية الكبرى تعبير عن طموح الأمة العربية وتطليعاتها للاستقلال والتحرر والوحدة والتقدم . والأردن جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والإسلامية . كما أن الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو العائلي . والتمسك بعروبة فلسطين وبجميع الأجزاء

المغتصبة من الوطن العربي والعمل على استردادها . والقضية الفلسطينية قضية مصيرية للشعب الأردني ، والعدوان الصهيوني على فلسطين تحد سياسي وعسكري وحضارى للأمة العربية الإسلامية بعامة والأردن بخاصة . والأمة العربية حقيقة تاريخية راسخة والوحدة العربية ضرورة حيوية لوجودها وتقدمها . والتفاهم الدولي يتم على أساس العدل والمساواة والحرية . والأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية وينتفاضلون بعدي عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له . ونماذج المجتمع وبقاوئه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده ودعائمه الأساسية العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفراده وتكافلهم بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية .

4- واقع المجتمع العربي الأردني :

ما يتضمنه هذا المجتمع من خصائص هو أوضاع اجتماعية واقتصادية وسياسية، واحتياجاته الحاضرة والمستقبلية، ومن أحوال الأمة العربية المعاصرة ومن واقع التربية العربية وما يحيط بها من تحديات (ولاسيما التحديات الصهيونية) وما تنتهي عليه من الإمكانيات المادية والبشرية، وما يتوافر فيها من سياسات وما تتحقق فيها من سياسات وما تواجه من مشكلات .

5- التراث الإنساني :

الأردن جزء من هذا العالم، يستحيل عليه أو أي مجتمع إنساني أن يعيش بمعزز عن هذا العالم، بل من الثابت من تقدم أي مجتمع يتوقف على عمق الروابط والتفاعلات المتبدلة بينه وبين غيره من الشعوب والثقافات الإنسانية . وهذا يحتم على الدول العربية ومنها الأردن بالطبع أن تفتح على العالم، وتقيم الصلات والروابط مع الدول، وتحتك بالثقافات الإنسانية من أجل تحقيق التفاهم والتعاون بين الشعوب والدول لترسيخ مبادئ العدل والحرية والمساواة، وحماية حقوق الإنسان الطبيعية، والتعاون في حفظ الأمن والسلام الدولي، والعمل على حماية البيئة، والعالم مما يواجهه من تحديات، وتهدهد من أخطار تفرض العمل

الجماعي المشترك وهذا يشكل مكوناً لفلسفة المجتمع العربي بما فيه الأردن والتي تتحدد من أبعاد ثقافته الوطنية والقومية بضمانيها الإنسانية الوطنية والإقليمية والدولية .

6- الفلسفات التربوية المعاصرة :

من خلال الرؤية النقدية المفتوحة نستطيع أن ننقد الفلسفات التربوية المعاصرة لكي نستفيد من النتائج لهذه الفلسفة أو تلك التي توافق وتلائم مجتمعنا العربي بعد تعديلها وترك الجوانب والتائج السلبية .

7- التجارب العربية :

الاستفادة من نتائج تجارب الأقطار العربية ومعطياتها في مجال فلسفة التربية ومنها تجربة القطر المصري ، والقطر العراقي وغيرها .

8- نتائج البحوث والدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية :

الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بالعملية التربوية وبعثيات التربية ووظائفها في عمليات النمو الثقافي ، والاجتماعي والاقتصادي السياسي والروحي للمجتمع التي تلقى الضوء على خصائص التربية وفلسفتها .

9- الوعي بحركة التاريخ وخصائص الحاضر واحتمالات المستقبل :

قراءة هذا المستقبل على أساس واقعية وعلمية ليتسنى مواجهة التحديات .

هذه هي أهم المصادر التي سيعتمد لها المؤلف وهي ليست متداخلة بعضها مع بعض بل هي منظومة عمل متكاملة تتوزع على المبادئ أو الركائز الآتية :

أولاً : المبدأ الإيماني :

الإيمان بالله المؤسس على الاعتقاد بأن هذا الكون حادث ومتغير وأن حدوثه لم يكن بالمصادفة العمياء ، بل أن له خالقاً هو الله الواحد الأحد فالإيمان بالله تعالى وبوحدانيته هو

الأساس الرصين لأية فلسفية أخلاقية إنسانية سليمة، ويعني هذا المبدأ بترسيخ الإيمان بالله وبرسالته السماوية (الإسلام) والمبادئ السامية التي دعت إليها.

ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي :

1- الإيمان بالله ووحدانيته هو الأساس الرصين الذي يقوم عليه البناء الأخلاقي إذ بهذا الإيمان :

أ- تضمن وحدة القيم الأخلاقية لبني الإنسان في كل زمان ومكان .

ب- تضمن وحدة القوى الدافعة نحو العمل بالقيم الأخلاقية .

ج- تضمن الطمأنينة والسلام والسعادة للفرد والمجتمع .

2- ترسيخ فكرة الإيمان في نفوس المتعلمين والمعلمين، وان قيم الإسلام يجب أن يتشربها المتعلمون لتصبح ضمائر حية تفصل بين الخير والشر .

3- إن الله سبحانه وتعالى لم يخلق الكون عبثا ولا لعبا أو لهوا، بل خلق الكون على وفق نواميس طبيعية واجتماعية وأخلاقية معلومة، والغرض الأول من هذه النواميس كلها هو الصراع بين الحق والباطل وتغلب الحق على الباطل إذ قال تعالى : «وَقُلْ جَاءَ الْحَقُّ وَزَهَقَ الْبَاطِلُ إِنَّ الْبَاطِلَ كَانَ زَهُوقاً» (سورة الإسراء آية 81)، «وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ • لَوْ أَرَدْنَا أَنْ نَتَخْذِلَ لَهُوا لَا تَخْذِلَنَا مِنْ لَدُنَّا إِنْ كُنَّا فَاعِلِينَ • بَلْ نَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَى الْبَاطِلِ فَيَدْمَغُهُ فَإِذَا هُوَ رَاهِقٌ وَلَكُمُ الْوَيْلُ مِمَّا تَصِيفُونَ» (سورة الأنبياء آية 16-18).

اذن فالصراع بين الحق والباطل وتغلب الحق هو من أهم أسرار الوجود، والحق هو مفتاح الفلسفة التربوية لانه مفتاح الحقيقة ومصدرها ومصدر العلم لأن الله تعالى هو مصدر العلم ومصدر الخير ومصدر الفضيلة وهو الحق .

4- الإيمان يؤدي إلى ترسيخ الأخلاق والقيم ولا سيما القيم الروحية التي هي معيار لتميز الخير من الشر والحلال من الحرام، مع التأكيد على القيم الإنسانية التي تدعوا إليها الديانات لتصبح رافدا لفضائل الأخلاق من اجل مجتمع الإيمان القائم على الدعوة إلى الحق ، وروح التعاون ، والمحبة والتكافل ، والتماسك ، والتسارع والإخاء ونبذ العصبية والتمييز .

5- الإيمان يؤدي إلى تحقيق التوازن في شخصية الإنسان في القيم الدينية والدنوية .

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسند هذا المبدأ ما يأتي :

1- حاجة الإنسان إلى العقيدة الدينية ، إذ أن الإيمان ضروري ولا زم في حياة الإنسان ومصدر لقوته واطمئنانه ، مما تؤكد ذلك الدراسات النفسية والتربوية والفلسفية والتاريخية والاجتماعية والحضارية .

2- عقيدة التوحيد تنظم حياة الإنسان والمجتمع ، والتمسك بها يكون مصدر خير وقوة .

3- اتضح من خلال الدراسات أن الحضارة المعاصرة تعاني من المساوى والعيوب الناتجة من ضعف التمسك بالقيم الإنسانية وفضائل الأخلاق ، ومن الابتذل والتحلل والانغماض في الشهوات الناتج عن ضعف الإيمان .

4- إن ما يشكو منه المجتمع العربي من بعض مظاهر الضعف الأخلاقي ، ما هو إلا نتيجة لابتعاد الإنسان والقيم السماوية وعن ضعف الإيمان لديه .

5- غرس المثل العليا في نفوس الناشئة والمثل العليا هي صور حية لما يجب أن يسمى إليه المرء في أي عمل من الإيمان فلكل من مثله العليا أو مسمياته في العمل والتضحية والفن والعلم والصناعة ، فالنبي محمد ﷺ يكون مثلاً الأعلى في الأخلاق والحياة الروحية وعمر بن الخطاب رضي الله عنهما أبوذجا للعدالة ، والإمام علي رضا عليهما السلام أبوذجا في حب الحق والشجاعة ، وهكذا .

ثانياً : المبدأ الإنساني :

تفترض الإنسانية أن الإنسان هو أرقى من الحيوانات الكاسرة ، ولذلك يجب أن يكون إنساناً لطيفاً مؤدياً رحوماً ولا يكون وحشاً همجياً قاسياً . والإنسانية مبدأ مهم في كل فلسفة تربوية وان اختللت في معناها ، وقد اختلفت الفلسفة الإسلامية عن غيرها من الفلسفات بأنها استطاعت أن تجمع بين الإيمان بالله الواحد جل جلاله والإيمان باخوة بنى الإنسان والإيمان بقيم أخلاقية واحدة لكل الشعوب والأقوام ، وهذا الإيمان هو ما يزودنا به الإسلام . هذا وإن الإسلام دين موحد وجامع فالإسلام يربط بين الإيمان والعقل وبين الروح والمادة وبين الحياة في هذه الدنيا والحياة الآخرة لذلك يحتوي الإسلام على كل العناصر الإيجابية التي

تضمنها النزعة الإنسانية وفي الوقت نفسه فانه يتتجنب المزالق ويصحح الأخطاء التي وقعت فيها الحركة الإنسانية على أيدي العلمانيين من ملحدين ولا دينيين .

ويتضمن هذا المبدأ بين دلالاته :

- 1- عد الإنسان قيمة عليا لانه خليفة الله تعالى في الأرض ، وان كل ما فيها مسخر له ولخدمته ليتمكن من القيام باعتبار هذا الاستخلاف المتمثل بأعباء حمل الأمانة ، والقيام باعمار الأرض والحفظ عليها .
- 2- الإيمان بان تكريم الخالق عز وجل الانسان واستخلافه على الأرض وتحميه أمانة التكليف لا ترجع إلى جنس الإنسان أو لونه بل ترجع إلى أن إيمانه صادر من اعتقاد راسخ وتفكير راجح وصائب ، يرجع إلى إيمانه وتقواه وخلقه وعقله وعمله واستعداده لكسب المعارف من المهارات المختلفة والإبداع في اكتشاف واختراع الأشياء والآلات الحديثة ، وقدرات الإنسان على معايشة الجديد ، وقدراته على ضبط غرائزه ودوافعه وكبح جماح شهواته ونزواته ، وقدراته على الإنشاء والتعمير والتجديد المستمر وعلى تحمل المسؤولية نحو نفسه ونحو مجتمعه إذ قال تعالى : **هُوَ الْقَدُّورُ مَنْ بَنَى آدَمَ وَحَمَلَنَا هُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقَنَا هُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلَنَا هُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا** (سورة الإسراء آية 70) .
- 3- تنمية شخصية الإنسان من جوانبه الروحية والفكرية والوجدانية والخلقية والجسمية والجمالية والاجتماعية بصورة متوازنة ومتكاملة ومتفاعلة مع المجتمع
- 4- تبصير الإنسان من فهم حقوقه الإنسانية والتمسك بها والمطالبة بتحقيقها وفهم واجباته الإنسانية والحضارية والالتزام بالنهوض بها .
- 5- أهمية التفاعل الوثيق بين الفرد والمجتمع والفرد والإنسانية ودور التربية في تحقيق تقدم البشرية في النواحي العلمية والاقتصادية والثقافية والنفسية والتربوية كافة لتحقيق الرخاء والحب والعدل والمساواة في العالم
- 6- تهيئة الإنسان لبناء اسرة متماسكة قائمة على العلاقات الإنسانية المتينة والسليمة وذلك لكون الاسرة هي حجر الاساس لبناء مجتمع متماسك .

7- تنمية جيل مؤمن متسلح بالقدرات الإبداعية والعلمية والتقنية ليستطيع استيعاب التطور الحضاري الحامل والمتسارع لامتلاك ناصية العلم.

ومن الاعتبارات الأساسية لمبدأ الإنسانية :

1- تأكيد الفلسفة الإسلامية على مكانة الإنسان في الوجود وفي المجتمع الإنساني، ولذلك ينبغي تنشئة الشخصية من جوانبها كافة بصورة متوازنة توافق بين مطالب الروح ومطالب الجسم وبين الحياة الدنيا والآخرة. وعلى اعتماد الإنسان على عقله وضميره واضطلاعه بمسؤولية أعماله.

2- الإنسانية تفترض أن الإنسان دون الآلهة في كونه عرضة للخطأ والفناء ولذلك وجب أن نربي أجيالنا قاعدة الاعتراف بالخطأ فضيلة وعدم الإصرار على ارتكاب الأخطاء وهذا يتأنى من خلال تقبل النقد البناء.

3- تجلت الإنسانية منذ القدم وبذلت الإنسانية مع قادة الأديان العظام الذين وجهوا عنایتهم لخير الإنسان ولاسيما في هذه الحياة وفي الحياة الآخرة، وتجلت الإنسانية فلسفياً مع الفيلسوف السفسطائي اليوناني (بروتاغوراس) أيضاً الذي قال بأن الإنسان هو مقياس كل الأمور، كما تجلت الإنسانية في الفكر المعاصر وحمل لواءها عادة فلاسفة منهم اج. جي. ويلز، وبرناردشـو واناتول فرانـس، وشيلـر وديـوي، وبرتراندرـسل وغيرـهم.

4- التفاعل الحي بين مستجدات العصر وقيم الأجداد، والاستفادة من الأفكار والنظريات التربوية والعلمية أو تطويقها وتطويرها لتناسب مع مجتمعنا العربي من غير تقمصها بجزئياتها وإنما بإطارها العام ومحاولة الإفادـة منها.

5- تنظيم تشريعات تربوية وعلمية لتتوافق مع حاجات الإنسان المعاصر وتنميـته على وفقـ الحركة الفكرـية والعلـمية المتـسارـعة الوـتـائـرـ.

ثالثاً : المبدأ الأخلاقي :

يعد هذا المبدأ صمام الأمان والمعيار الذي بموجبه يستطيع الإنسان أن يوازن بين القيم العلمية الثابتة والقيم المتغيرة وذلك من خلال بناء ضمير يستطيع أن ينظم هذه العلاقة، والمبدأ

الأخلاقي له قيمة ليست تنظيرية فقط بل تطبيقية في المجال التربوي . ونستطيع القول بأن معظم العلماء وال فلاسفة والمربيين قد خاضوا في هذا المبدأ ، فقد احتل مبحث القيم مكانة أساسية في فكر أي فيلسوف أو مدرسة فلسفية ظهرت على مدى التاريخ الإنساني .

ولهذا المبدأ مجموعة دلالات منها :

- 1- الخلق هو سلوك الإنسان (كفرد وكمجموعة) سلوكا يميز فيه الخير من الشر فيحب الخير ويعمل على تفديه ويفوت الشر ، ولذلك أصبحت الأخلاق من أهم المعاني في الحياة وهي ثمرة من ثمرات الإيمان والعبادة .
- 2- تربية الوازع الداخلي (الضمير) لأنها القوة النفسية الداخلية التي تدفع الإنسان نحو عمل الخير وتردّعه عن الإتيان بالشر ، وهي ما يعبر عنها (بالضمير الأخلاقي) ، والضمير هذا يتغذى من إيمان المرء ومعتقداته الدينية والفلسفية وهو أما أن ينمو ويزدهر أو أن يذبل ويموت حسب الغذاء الذي يقدم له .
- 3- الأخلاق سلوك يتفاعل فيه الضمير والفكر والعاطفة والإرادة والتنفيذ والعادة فكل هذه تتحدد فتكون وحدة سلوكية أخلاقية تعيش فيها في واقع الحياة اليومية .
- 4- لكل امة شخصية اخلاقية تنبع من تاريخها ومن ظروفها المادية والروحية ولذلك وجب الاعتزاز بالقيم الأخلاقية السامية التي تميز بها شخصيتنا القومية ووجب الفحص المستمر لما ورثناه من قيم أخلاقية لتشذيب ما يأتي منها .
- 5- والقرآن الكريم هو اعظم مصدر للقيم الأخلاقية ، فالأخلاق التي يدعو إليها القرآن الكريم ، والسنّة التي جاء بها الرسول عليه الصلاة والسلام تقدم للإنسانية اعظم ثروة أخلاقية وان ما نمارسه من حياتنا اليومية الحاضرة من أخلاق فاضلة هو سر بقائنا وهو سر نوادي الخير والطمأنينة في مجتمعنا .
- 6- بناء قيم خلقية يتحدد بوجبها سلوك المقبول اجتماعيا ضمن مجتمع سليم .

اما الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المبدأ فهي على النحو الآتي :

- 1- تربية الضمير ليأخذ دوره في تحجيم دور الشر في المجتمع العربي وبكل أشكاله .
- 2- الصلة الوثيقة بين التربية والمجتمع فكلما نجحت التربية في تربية الإنسان بصورة جيدة انعكست على المجتمع وتقدمه .

- 3- القيم والأخلاق تنظم علاقات الإنسان بكل ما في الوجود من موجودات ، بل تتعداها إلى تنظيم علاقة الإنسان بربه تعالى .
- 4- قدرة الأخلاق في تخليص المجتمع من عدد من الجرائم والانحرافات السلوكية المتزايدة في المجتمع لزيادة الانتشار الواسع لأنظمة البث الإعلامي الغربي وعدم تحليها بالضبط والإتزان الأخلاقي والضعف للرقابة الداخلية .
- 5- إن الأخلاق تستهدف بالدرجة الأساس الفرد فهو نقطة الابتداء ونقطة الانتهاء في إحداث الثورة الأخلاقية .

رابعاً : المبدأ الاجتماعي :

المجتمع المسلم مجتمع معنوي ، أي أن العلاقات الاجتماعية فيه تبني على الروابط الأدبية من تواد وتراحم يقوم عليها بناء الجماعات الإنسانية وهي الروابط التي تربط آحاد الناس بعضهم ببعض ويجمع الناس على عقيدة واحدة تندو أساساً لمجتمع جديد يسوده الاتساق الفكري والاجتماعي في صورة من الإخاء الإنساني .

ونهذا المبدأ مجموعه دلالات منها :

- 1- ميل الإنسان الفطري للاجتماع فقد اتفق الباحثون على تعريف الإنسان بأنه " مدنى بطبيعة ، فلا يستطيع أن يعيش منفرداً ، بل لا بد أن يكون فرداً في أسرة وفرداً في امة ، ثم فرداً في المجتمع البشري " .
- 2- تطبيع الإنسان بثقافة مجتمعه وتوجيهه في إطار الاعداد لحياة فردية - اجتماعية من خلال إعلاء فرديته ومسؤوليته الاجتماعية ليصبح قادراً على تحقيق التوازن بين حاجاته الفردية وحاجات المجتمع ، قادراً على التعامل والتفاعل مع أنظمة وعادات وتقالييد مجتمعه باحتكاكه معه .
- 3- الإيمان بأن الإنسان هو العنصر الأول الذي على عاته مسؤولية تكوين الظاهرة الاجتماعية وتشكيلها ، والتي لا تتم إلا بتفاعل بين شخصين أو أكثر ولكي يتم هذا التفاعل يتغير أن يكون الفعل الصادر عن شخص معين ، معتمداً على وجود فعل آخر .

4- الإيمان بتكامل دور الفرد والمجتمع بإطلاق الفردية في إطار مصلحة الجماعة وان تلقى على الجماعة أعباء ومسؤوليات ووظائف لخدمة أفراده وهي مسؤولة عن تصرفاته بعيداً عن إذابة الفرد في بوتقة الجماعة فهي شخصية فردية اجتماعية مستقلة منفردة عن غيرها لها رأيها المستقل.

5- الإيمان بان الإنسان (الفرد) في وجوده الاجتماعي مكلف برسالة وعن طريق هذه الرسالة، يمكن له أن يحقق أهدافه وأهداف مجتمعه، وواجب على المجتمع أن يزود الأفراد بهذه الرسالة.

6- إن للمرأة وظيفة ودورا اجتماعيا، مثل ما للرجل تماما إلا أن دورها يتفق مع طبيعتها.

7- الإيمان بأهمية الأسرة في تشكيل شخصية الإنسان وسلوكه.

ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ:

1- للتربية وظيفة اجتماعية تتفاعل مع مجتمعها تأثرا به وتتأثرا فيه وتعمل على تحقيق خيره وتقديمه وتميزه من بقية المجتمعات.

2- لا ينمو الإنسان ولا تفتح إمكانياته وقدراته الا من خلال تربيته الاجتماعية الأصيلة، إذ أن للطفل قدراته على تقليد ومحاكاة من هم أكبر سنا منه.

3- التأكيد على التكافل الاجتماعي وذلك من خلال تساند المجتمع بأفراده وجماعته، حتى لا تطغى مصلحة الفرد منه على مصلحة الجماعة، ولا تذوب مصلحة الفرد في مصلحة الجماعة وأن يبقى للفرد كيانه وإبداعه وميزاته، وللجماعة هيئتها وسيطرتها، فيعيش الأفراد في كفالة الجماعة كما تكون الجماعة متلائمة في مصالح الأشخاص ودفع الضرر عنهم.

4- ان الأفراد والجماعات يتساون في الحقوق والواجبات ويتفضلون بمنى عطائهم لمجتمعهم وانتماهم له واحترام حرية الفرد وكرامته، وتماسك المجتمع وبقاوته مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده ودعائمه الأساسية، إضافة إلى إقامة العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفراده وتكاملهم بما يحقق الصالح العام، وتقديم المجتمع رهن بتنظيم أفراده بما يحقق المصلحة الوطنية والقومية ويحفظها، والمشاركة السياسية والاجتماعية في إطار النظام ضرورة اجتماعية والتعليم حق للمجتمع كل على وفق قابلية وقدراته.

خامساً : المبدأ الوطني القومي :

الإيمان بأن المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية وهي جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية الإسلامية ، ويعنى هذا المبدأ ب التربية الإنسانية وطنية قومية .

ويتضمن هذا المبدأ بين دلالاته ما يلى :

- 1- يجب أن تكون التربية ذات انتماء وطني قومي ، إذ تتأثر بالخصائص الخضاروية الوطنية والقومية ، لتصل إلى قواعد ثابتة ومتقاربة مع الأنظمة الوطنية في إطار الأقطار العربية لتكون أساساً تربوياً معرفياً .
- 2- إعداد المواطن العربي المتزمت بعروبيته وذلك من خلال غرس حب الوطن العربي في نفوس المواطنين ، وان لا يكون للولاء الوطني على حساب الولاء القومي وإنما يكون مكملاً له .
- 3- غرس حب فكرة القومية قبل كل شيء في نفوس الأطفال .
- 4- تنمية روح المواطنة الصالحة بما تتضمنه من حب للوطن العربي والولاء له والموازنة بين الحقوق والواجبات لتحقيق الامن العربي القومي .
- 5- الإيمان بوحدة الأمة العربية والتي آجالاً معاجلة تستحق ، فهي الأمل المنشود لمواجهة كل تحديات العصر .
- 6- الإيمان بعروبة فلسطين والتمسك باجزائه المغتصبة من الوطن العربي جمِيعاً والعمل على استردادها مهما بلغت التضحيات .
- 7- الإيمان بالجوانب الإنسانية في القومية العربية وذلك من خلال نبذها للتبعية والظلم والتجزئة والاستعمار .
- 8- غرس فكرة العمل العربي المشترك المعتمد على التعاون والتكافل كطريق لإرساء أسس الوحدة العربية الشاملة ، وإيجاد القواعد الأساسية لتشكيل فلسفة تربوية عربية موحدة .

ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ :

- 1- السعي الحيثي وال حقيقي نحو الوحدة العربية لامتلاك الأمة العربية مقومات الوحدة ودعائهما.
- 2- تطوير صبغة تربوية وثقافية لتحسين المواطن العربي من كل الأفكار التي ثبّتها الإمبريالية والصهيونية مثل العولمة والسوق الشرقي أو سطية وغيرها من المصطلحات التي تهدف إلى خدمة الصهيونية بشكل واضح لإزالة الحصار العربي عن الكيان الصهيوني بهذه الأساليب الخبيثة.
- 3- استطاعة الأمة العربية بالوحدة والإمكانات العظيمة المادية والبشرية أن تقف على أرض صلبة لتوارجه التحدى وتنطلق لبناء حضارتها.

سادساً : مبدأ الإنسانية :

ويعني الانفتاح على شعوب العالم كافة والتعرف على ثقافتها وتوثيق التعاون ودعم الإخاء والتفاهم بينها لخير البشرية وسلامها القائم على الحق والعدالة والمساواة والمصالح المشتركة والتعامل على أساس الاحترام المتبادل وعدم استعمال مبدأ الكيل بمكيالين في التعامل الدولي أبداً .

ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته عناية التربية بما يأتي :

- 1- وحدة الجنس البشري والمساواة بين شعوبه والأخوة الإنسانية عامة .
- 2- فتح الحوار الحضاري بين الشعوب والتخلص من الحوار المتشنج أو حوار الدمار وال الحرب والسلط والتركيز على هدف السلام العالمي .
- 3- الخلاص مما يهدد الإنسانية من نزعات الاستغلال والعنصرية والعدوان والحرروب والتخلص من أسلحة الدمار .
- 4- العمل على فتح خطوط التفاهم والإخاء بين الشعوب من أجل السلام العالمي القائم على الحق والعدالة والمساواة بوصفه السبيل إلى رخاء الإنسانية وترسيخ كرامة الإنسان .
- 5- دعم كل المنظمات الدولية وأهدافها النبيلة في تحقيق رخاء الإنسانية .

6- العمل من أجل التعاون الدولي ودعم الأهداف النبيلة للمنظمات الدولية وتقديم جهودها بمعايير اتفاقها مع تلك الأهداف .

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند إليها هذا المبدأ :

1- ما يؤكد عليه الإسلام من الاعيان بالمساواة بين الناس وما يدعو إليه من التفاهم بين الأم والشعوب وما تميزت به الحضارة العربية الإسلامية من الاتصال بالحضارات الأخرى أخذًا وعطاء وتأثيراً بها وتأثيراً فيها ، وما أخذت به حركة القومية العربية من التعاون والتضامن مع حركات التحرر للشعوب وتأييد نضالها من أجل الحرية والاستقلال ومن أجل التنمية والتكونين القومي .

2- الإيمان بأن التقدم الحضاري ليس وليد دولة معينة أو نظام معين ، بل هو مساهمة كل الحضارات والثقافات عبر الزمن منذ أن اخترع الإنسان الكتابة في وادي الرافدين إلى آخر الاكتشافات العلمية .

3- إن مستقبل الإنسانية وما يتحقق بها من اختطار تهدد كيانها وتتذرع بتدميرها رهن بتعاون الأم والشعوب وتقاهمها والتقائهما على مبادئ قيم سليمة تقر كرامة الإنسان وحق الشعوب في الحرية وحق الدول في السيادة على ثرواتها ، والعمل على توفير الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تتبع القضاء على الاستغلال وعلى الفروق الصارمة بين الشعوب وفئاتها بعضها مع بعض ، كما تعمل من أجل السلام القائم على الحق والعدل والمساواة ، على هدى من وضوح الرؤية وسلامة الأهداف .

سابعاً : المبدأ العلمي :

تعتمد الفلسفة التربوية على المستجدات والتطورات العلمية والمعرفية حتى تصبح نظرية المعرفة جزءاً من آية فلسفة تربوية صحيحة لأن هذه الفلسفة تتزود من المعرفة كل المبادئ والنظريات التي يمكن أن تتضمنها الفلسفة التربوية المقترنة ، وتحاول الفلسفات التربوية التوجه بكل إمكانياتها لاكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات الحديثة حتى بلا نظر إلى نوعية هذه العالم ان كانت تفيد البشرية أم لا ، ولذلك تسارعت هذه الفلسفات في الحصول على المعرف لغرض الحصول على المكتسبات المادية على حساب المكتسبات الروحية ولذلك

اصبح العلم سلاحاً حديداً فهو ينفع مجموعة صغيرة من البشر على حساب البشرية كلها ولذلك من يمتلك هذا العلم اصبح سيداً للعالم وبذلك اصبح للعالم قطب واحد أو سيد واحد يحكم العالم من خلال امتلاكه للعلم والتكنولوجيا، ولذا اصبح هذا المبدأ خطراً جداً لا يسمح لدولة امتلاكه ولا يسمح للدول أن تتجاوز حدود ما يرسمه له القطب الوحيد في العالم (الولايات المتحدة الأمريكية).

ويشمل هذا المبدأ من بين دلالاته ما يأتي :

- 1- أن تعنى فلسفة التربية بترسيخ العلم في المتعلمين منهجاً وأسلوباً، فكراً وتطبيقاً ومن ثم أن يجعله جانباً من الثقافة العامة وأساساً للحياة وللتربية الشاملة في الوطن العربي.
- 2- أن تسهم في تطوير البحث العلمي وفي تأمين مؤسسات التعليم العالي عامة في الوطن العربي والعلماء العرب من المشاركة الفاعلة في الثورة العلمية استيعاباً لنجذراتها وإسهاماً في أغناها وفي ربطها بخير الإنسان على المستوى القومي والدولي.
- 3- إرساء أسس التقنية في الوطن العربي بوصفها تطبيقاً للعلم في مجالات الحياة وفي توفير مقومات تطويرها وتكيفها لمطالب التنمية الشاملة، ف تكون صبغة قومية في أهدافها ومحتها وفي العاملين عليها
- 4- إتاحة فرص التعليم لجميع أبناء الأمة بلا تمييز، ومتابعة خريجي الكليات والتحاقهم بدورات مستمرة للاطلاع على مستجدات العلم ضمن اختصاصاتهم، وإتاحة الفرصة للمتميزين منهم لإكمال دراساتهم العليا.
- 5- الاستناد إلى أسس علمية مستوعبة لمنهجية العلوم الأساسية ونتائجها مسهمة في تطورها، متکيفة للأحوال والاحتياجات القومية لتسهم هذه الجهود العلمية مع التحليل الفلسفى فى إنشاء فكر تربوى متميز .

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند إليها المبدأ السابق ما يأتي :

- 1- التأكيد على النبع الإسلامي الأصيل أي القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف فهو مجال خصب لا يزال يغير العقول بما تضمنه من أفكار علمية لم تولج بعد على الرغم من كل الاكتشافات والاختراعات التي تم اكتشافها واختراعها.

- 2 - ملاحقة النظريات الجديدة والاطلاع عليها وعدم التمسك بالنظريات القديمة بلا فحص وتحقيق لأن العلم في تطور مستمر.
- 3 - تشجيع المحاولات الجديدة لإيجاد الأساليب والابتكارات الجديدة في المجالات العلمية والتربوية والتقنية كافة.
- 4 - تطوير العلوم الأساسية للتربية من خلال تنظير مبادئ عامة ترتكز على النظريات الحديثة وإيجادها والتي أثبتت نجاحها.

ثامناً : مبدأ التنمية الاقتصادية :

إن التربية هي التنمية الشاملة بكل أبعادها البشرية والاقتصادية والسياسية وهي باب الحضارات التكنولوجية والعلمية ، ومفتاحها الإنسان وهو محور ذلك كله وسيلة وغاية ، فالتربيـة إذن عمل اجتماعي في زمن محدد استجابة لطالب التنمية لمجتمع معين لما يميله الطلب الاجتماعي واحتياجات المجتمع عامة والتنمية خاصة . وبما أن التربية هي التنمية بكل أبعادها المختلفة ، فإن النهج هو الأداة أو الوسيلة لتحقيق الأهداف العامة للتربية ، وعليه تعدد الأهداف التربوية والمتباينة عن الفلسفـة العامة للمجتمع هي نقطة البداية والانطلاق لدراسة المنهج ، وإن فلسفة المجتمع هي التي تحدد الأهداف التربوية العامة .

ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي :

- 1- عـدـ التنمية الشاملة وما تستدعيه من ترابط الظواهر الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمع بعضها على بعض ، ومشاركة المواطنين جميعهم وانتفاعهم منها على شركة التعاون والمساواة .
- 2- تأكـيدـ العلاقات المتبادلة بين التربية ومنظومـاتـ النشـاطـ المـجـتمـعـيـ الآخرـىـ بينـهاـ وبينـ التنميةـ عـامـةـ ، وـ تمـيـزـ كلـ منـهـاـ بالـشـمـولـ وـ التـكـامـلـ وـ عـدـهاـ عـلـىـ الإـنـسـانـ غـايـةـ وـ إـدـامـةـ عـلـىـ السـوـاءـ .
- 3- الإيمـانـ بـالتـرـبـيـةـ المـتـجـدـةـ وـأـثـرـهاـ فـيـ تـنـمـيـةـ الشـروـةـ الـبـشـرـيـةـ مـسـاـهـمـةـ مـنـهـاـ فـيـ تـحـقـيقـ مـطـالـبـ التـنـمـيـةـ الشـامـلـةـ فـيـ سـائـرـ الـمـجاـلـاتـ الـحـيـاتـيـةـ الـتـيـ تـمـسـ سـلامـةـ ثـوـرـةـ الـنـاشـئـةـ وـ رـعـاـيـتـهـمـ مـنـ جـهـةـ وـبـنـاءـ مـنـ جـهـةـ أـخـرىـ .

- 4 - الإيمان بقيمة الوقت واستثماره بشكل دقيق وصائب وتنظيم الوقت وعدم الهدر به .
- 5 - تأكيد التنمية بمفهومها الحديث على تنمية الإنسان في مهاراته وكفایاته وقيمته وموافقه نحو الحياة والمجتمع ونحو العمل ، وتنمية المجتمع وتوفير الحقوق الإنسانية الأصيلة لجميع المواطنين وتمكينهم من النهوض بواجباتهم وتحفيظ وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع وما تتطلبه من الديقراطية والمساواة ومن إحداث التغيير في المجتمعات والشعوب وإعداد الأفراد للمساهمة فيه والتكييف لطالبه .

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند إليها المبدأ السابق ما يأتي :

- امتلاك الوطن العربي موارد طبيعية وبشرية ذات طابع اقتصادي تكمل أحدها الآخرى من قطر عربى لآخر ، لذا تظهر الحاجة إلى التخطيط المتكامل والمتوازن بين الأقطار العربية في سبيل التكامل الاقتصادي لبناء عصب اقتصادي قومي لا يمكن أن يخترقه الاقتصاد الغربي ، وما زالت التربية تعانى من ضعف فى تحفيز هذه الغاية ولاسيما استثمار هذه الإمكانيات في مواجهة التحديات كسلاح استراتيجي .
- التربية من أدوات التنمية الشاملة وأحد أهدافها ووسيلة من أخلاقيها .
- تطور مفهوم التنمية وتجاوزها لمحض النمو الاقتصادي وشمولها للنواحي الاقتصادية والثقافية والسياسية على السواء وللارتفاع بمستويات الحياة لسائر المواطنين ، وتجلى ذلك في المذاهب الاجتماعية والاقتصادية الحديثة ، وسريان هذه المفاهيم إلى سياسات بعض الدول وبرامجها في التنمية الشاملة .
- دافع المجتمع العربي وحاجاته الملحة وتحديات الصهيونية والاستعمار والتخلف والتجزئة وتنامي إمكانياته البشرية والمادية ، وضرورة اعتماده في مواجهة تلك التحديات وفي استثمار تلك الإمكانيات على التنمية الشاملة وتقدير دور التربية في تحقيقها وإدراك قصورها عن النهوض بمهامها ، وضرورة التخطيط للتربية والتنمية الشاملة في صلاتها بالأهداف القومية والتعويل على العمل القومي في المجالين على السواء .

تساسعاً، مبدأ العمل :

ويعني هذا المبدأ تقدير العمل بأنواعه اليدوي والفكري والاجتماعي والإنتاجي عنصراً أساسياً في نشاط الإنسان الحضاري وفي تقدم المجتمعات واحترام العاملين فيسائر المجالات.

ومن بين دلالات هذا المبدأ :

- 1- اعتماد العمل والتدريب المهني عنصراً أساسياً في التعليم العام والتعليم العالي وتعلم الكبار وجعله متقدماً على التطورات الحديثة في الأساليب وبأبعد الحوافز للإقبال عليه والاستفادة من الفرص المتاحة في مجالاته.
- 2- التأكيد على العمل كونه عنصراً أساسياً في الإنتاج وتكوين الثروة الاقتصادية وتنمية التعاون والتنسيق بين المؤسسات التربوية والاقتصادية.
- 3- اعتماد العمل والخبرة العملية وعددها ركناً أساسياً في التربية وفي سائر مستوياتها وتوثيق الصلات بين الفكر والتطبيق وتنمية الاتجاهات السليمة نحو ممارسته بدءاً من العمل اليدوي واحترام المهارات الأساسية والتخصصة له.
- 4- الإيمان بأهمية إعداد المتعلمين لمطلب العمل في المجتمع وتطوراته المستقبلية وتوثيق صلاتها بمؤسساته والمساهمة في الاستجابة لحاجات التنمية الشاملة.
- 5- الإيمان بان العمل حق وشرف للإنسان وسبيل لتطوير الشخصية واغنائها وتنمية روح العمل الجماعي والتعاوني.
- 6- التأكيد على غرس روح العمل لدى الأفراد ودفعهم للإنتاج والاستثمار فيما هو مفيد والرغبة في تغيير الأوضاع السيئة عند الأفراد.

ومن الاعتبارات التي يستند عليها هذا المبدأ :

- 1- تقدير قيمة الزمن وأهمية الإمساك ببناصيته وعد ضياع وحدة من الزمن ضياعاً لفرصته من التقدم.
- 2- عد العمل شرف الإنسان وسبيلاً لتطوير شخصيته واغنائها وتنمية روح العمل الجماعي التعاوني.

- 3- تأهيل خريجي التعليم العام بمهنة ما للاستفادة منها في حياتهم العملية .
- 4- تشجيع المبدعين على تطوير إمكانياتهم من خلال مساعدتهم في تطوير قابلياتهم المهنية .

عاشرًا : مبدأ ديمومة الحياة :

يتضمن المبدأ استمرار الحياة جيلاً بعد جيل ، والعمل على تهيئه مستلزمات الحياة للأجيال القادمة والحفاظ على ثروات الأرض وكنوزها فالإنسان خلق أميناً على هذه الكنوز لا استزافها ولذلك فان فلسفتنا المنشقة من القرآن الكريم تركز على أن الإنسان خليفة الله في الأرض وان حمل الإنسان الأمانة للأجيال التي ستأتي بعده .

ويشمل هذا المبدأ مجموعة دلالات منها :

- 1- الحفاظ على مكونات الطبيعة بوصفها نعم من نعم الله انعم بها على الإنسان .
- 2- إن التربية بهذا المفهوم هي حياة مستمرة متتجدة لا تتوقف عند زمان معين وحرمان الإنسان من هذه التربية معناه حرمانه من أبسط حقوقه .
- 3- الاعيان بأن التغيير ابداً لديومة الحياة ، والتغيير ضرورة في الحياة وحقوقه جوهرية في الإنسان لذلك يجب أن لا ينفك ضد التغيير بل علينا مواكيته والاستفادة منه وتحويله لصالح البشرية .
- 4- التأكيد على توليد بنى جديدة لتواكب العصر وذلك بتتنوع اغاثات التربية المقصودة وغير المقصودة وايجاد طرق ومناهج جديدة لتلائم الحياة .
- 5- جعل التربية نشاطاً معبراً عن قوة الحياة للمتعلمين وطريقاً ومنهجاً لنمو شخصياتهم وتطورها .

ومن الاعتبارات التي يؤكد عليها هذا المبدأ :

- 1- التأكيد على الجوانب المعرفية واستمرار تدفق المعلومات وإيصالها إلى المتعلمين بأبسط لغة علمية مفهومة .
- 2- البحث الجاد عن كل ما يلائم متطلبات العصر الحديث ولا سيما عندما أصبحت وسائل الاتصال سريعة إذ أصبح العالم أشبه بنظام مترافق وواحدة من الاتصالات .

3- التأكيد على المؤسسات التربوية منطلقاً من رياض الأطفال والمدارس الابتدائية وحتى الجامعة بوصفها مؤسسات تربوية تسهم بدرجة رئيسية في دفع عملية التطور والتقدير.

حادي عشر: مبدأ الجهاد والبناء :

ويعني هذا المبدأ تمكين المواطن من فهم التحديات التي يشهد العالم المعاصر بجوانبها كافة ، وغرس روح الجهاد والمثابرة والاعتماد على النفس ومواصلة البناء .

ولهذا المبدأ مجموعه دلالات منها :

1- تنمية الشخصية المجاهدة الممتلكة لروح الريادة والقيادة والعزم على البناء والمعتمدة على النفس وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المناسبة .

2- تنمية بواعث العزم على العمل والبناء والمهارات الالازمة لتلبية متطلبات الإعمار والبناء الشامل بمستوى عال من الإبداع والتميز .

3- تعميق البناء النفسي والوطني والشعور بتوفير مستلزمات التحدي والبناء وتعزيز روح الجهاد والإيمان بقدرات الوطن (الامة العربية) على النهوض والتقدم لأننا أصحاب رسالة .

ومن الاعتبارات التي يستند إليها هذا المبدأ :

1- المعارك والتضحيات التي مرت بها الامة العربية واستلهام هذه المعارك في عمل المؤسسات المجتمعية .

2- استلهام الصبر والتعامل مع الأحداث في ماضي الامة وحاضرها .

3- الأمل بأن نهوض الامة حادث على الرغم من كل التحديات .

ثاني عشر: مبدأ الأصالة والتجدد :

ويعني هذا المبدأ الالتزام المبدئي بمقابل حضارية تتسم بالأصالة وبالتراث العربي الإسلامي الأصيل وبالحضارات منذ اول حضارة في العالم أنشئت في الوطن العربي وهي

حضارة وادي الرافدين والحضارة المصرية والحضارة الإسلامية، وما يتضمنه من تمسك بخير ما في الماضي حفاظاً على الهوية القومية، والتجديد وما يتضمنه من تغيير للحاضر نحو الأفضل واستشراف للمستقبل بما يلائمه من حالات التطور والتقدم.

ولهذا المبدأ مجموعه دلالات منها :

- 1- دراسة للحضارة العربية الإسلامية دراسة معمقة لبيان أسباب نهضتها ودراسة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وآثار السلف الصالح لمحاولة اخذ ما يتلاءم منها وعصرنا الحالي ، واستجلاء ما فيها من أصالة في المواقف العقلانية والإنجازات الفكرية والقيم وبعثها وتجديدها واستيعابها في حاضر الأمة ومستقبلها .
- 2- العناية باللغة العربية لغة القرآن الكريم ووعاء تراث الأمة وثقافتها والحفظ على سلامتها .
- 3- تنمية قوى الإبداع والابتكار في تجديد الحياة وتحسين نوعيتها على مستوى الأفراد والجماعات .

ومن الاعتبارات التي يستند عليها هذا المبدأ :

- 1- الأصالة وواقعها في إغناء شخصية المواطن وفي تعزيز الوعي القومي بخصائص الأمة العربية والإسلامية .
- 2- تحقيق الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجه الأمة العربية من الصهيونية والإمبريالية والشعوبية ومن تحزئة وتبعية وتخلف .

المصادر والمراجع

اولا . القرآن الكريم .

ثانيا : قائمة المصادر :

1. ابن البار ، تكملة الصلة ، (القاهرة ، 1956) .
2. ابن الأثير ، الكامل في التاريخ ، تحقيق محمد يوسف الدقاد ، دار الكتب العلمية ، (بيروت ، 1987) .
3. ابن الأنباري ، نزهة الآباء في طبقات الأدباء ، تحقيق عامر (بيروت ، 1963) .
4. أحمد بن حنبل ، مستند الأمام أحمد ، المكتب الإسلامي ، دار صادر ، (بيروت ، 1404هـ) .
5. أحمد بن محمد بن علي المصباح ، المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي ، ط 5 ، المطبعة الأميرية ، وزارة المعارف العمومية ، (القاهرة ، 1922) .
6. ارسطو طاليس ، الأخلاق ، ترجمة اسحق بن حنين ، تحقيق عبد الرحمن بدوي (الكويت ، 1979) .
7. الأشعري ، أبو الحسن علي بن اسماعيل ، مقالات المسلمين ، تحقيق محمد محبي الدين عبد الحميد ، ط 2 ، مكتبة النهضة المصرية ، (القاهرة ، د. ت) .
8. ابن أبي اصيحة ، عيون الانباء في طبقات الاطباء ، (بيروت ، 1956) .
9. افلاطون ، جمهورية افلاطون ، نقلها إلى العربية حنا الخياز ، دار القلم ، (بيروت ، 1986) .
10. افلاطون ، محاورات افلاطون ، ترجمة زكي نجيب محمود ، (القاهرة ، 1963) .
11. البخاري ، صحيح البخاري ، المكتبة الإسلامية ، (استانبول ، 1981) .
12. البلاذري ، فتوح البلدان ، تحقيق عبد الله انیس الطباع ، مؤسسة المعارف ، (بيروت ، 1987) .
13. البيروني ، الآثار الباقية عن القرون الخالية ، مكتبة النهضة (بغداد) ، ومؤسسة المخارنجي ، (مصر ، 1923) .
14. البيهقي ، أبي بكر احمد بن الحسين ، السنن الكبرى ، ط 1 ، دائرة المعارف العثمانية ، (الهند ، 1352هـ) .
15. الترمذى ، سنن الترمذى ، دار الكتب العلمية ، (بيروت ، د. ت) .

16. التميمي ، الطبقات السنية ، (القاهرة ، د. ت) .
17. ابن الجوزي ، المتنظم في تاريخ الملوك والام ، دار الكتب العلمية (بيروت ، 1992) .
18. ابن حجر العسقلاني ، فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، ط١ ، دار الريان للتراث ، (القاهرة ، 1986) .
19. ابن حجر الهيثمي ، الخيرات الحسان ، تحقيق زاهد الكوثري ، (مصر ، 1305هـ) .
20. أبو حنيفة ، رسالة ابو حنيفة الى عثمان البتي ، نشر مع كتب العالم والمتعلم (القاهرة ، 1386هـ) .
21. ---- ، العالم والمتعلم .. رواية أبي مقاتل عن أبي حنيفة ، تحقيق زاهد الكوثري ، (القاهرة ، 1386هـ) .
22. ---- ، الفقه الابسط ، تحقيق زاهد الكوثري ، (القاهرة ، 1358هـ) .
23. ---- ، الفقه الاكبر ، تحقيق زاهد الكوثري ، (القاهرة ، 1368هـ) .
24. ابن خلkan ، البداية والنهاية ، ط٢ ، مكتبة المعارف (بيروت ، 1977) .
25. الراؤندي ، راحة الصدور وآية السرور في تاريخ الدولة السلجوقية ، ترجمة ابراهيم الشواربي وأخرون ، دار القلم ، (مصر ، 1960) .
26. ابن الريبع الشيباني ، تيسير الاصول وجامع الاصول من حديث الرسول ، مكتبة ومطبعة البابي الخلبي واولاده ، (القاهرة ، د. ت) .
27. ابن رشد ، تلخيص كتاب النفس ، تحقيق احمد فؤاد الاهواني ، مكتبة النهضة العربية ، (القاهرة ، 1950) .
28. ---- ، تهافت التهافت ، تحقيق موريس بويع ، دار المشرق .
29. ---- ، السمع الطيفي ضمن رسائل ابن رشد ، ط١ ، مطبعة دائرة المعارف العثمانية ، (حيدر آباد ، 1947) .
30. ---- ، الضوري في السياسة ، مختصر كتاب السياسة لافلاطون ، ترجمة احمد سحلان ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، 1998) .
31. ---- ، فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، 1997) .
32. ---- ، ما بعد الطبيعة ضمن رسائل ابن رشد ، حيدر آباد الدكن ، (الهند ، د. ت) .
33. ---- ، مقدمات ابن رشد ، مطبعة السعادة ، (القاهرة ، 1325هـ) .
34. ---- ، مناهج الادلة في عقائد الملة ، تحقيق محمد قاسم ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، 1964) .

35. الرمخشري ، محمد بن عمر ، الكشاف عن حقائق غواص التزيل وعيون الاقاويل في وجوبه التأويل ، ط ١ ، مطبعة مصطفى محمد ، (القاهرة ، ١٣٥٤هـ) .
36. السبكي ، طبقات الشافعية الكبرى ، ط ١ ، مطبعة الحسينية ، (القاهرة ، د. ت) .
37. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، دار التراث العربي ، (بيروت ، ١٩٩٦) .
38. ابن سعيد ، المغرب في حلي المغارب ، تحقيق شوقي ضيف ، دار المعارف (مصر ، ١٩٥٣) .
39. أبو شامة ، الباعث على انكار البدع والحوادث ، (القاهرة ، د. ت) .
40. الشهريستاني ، الملل والنحل ، ط ١ ، مكتبة محمد علي صحيح واولاده ، (القاهرة ، د. ت) .
41. ابن أبي شيبة ، كتاب الأعيان ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (القاهرة ، د. ت) .
42. صاعد بن احمد الاندلسي ، طبقات الام ، مطبعة التقدم الحديثة ، (القاهرة ، د. ت) .
43. الطبرى ، تاريخ الرسل والملوك ، دار الفكر ، (بيروت ، د. ت) .
44. الطرطوشى ، الحوادث والبدع ، دار الكتب العلمية ، (بيروت ، د. ت) .
45. ابن عبد البر ، الانتقاء ، دار الكتب العلمية ، (بيروت ، ١٩٧٨) .
46. عبد الغافر الفارسي ، المتتخب من كتاب السياق لتاريخ نيسابور ضمن كتاب الحاكم النيسابوري ، تاريخ نيسابوري ، تحقيق ريتشارد فراي ليدن ، ١٩٦٥ ، ورقة ٢٠ والمحفوظة موجودة في مكتبة المجمع العلمي العراقي تحت رقم ٢٤٤٦/٣٠٠ .
47. الغزالى ، محمد بن محمد بن محمد ، (ت ٥٥٥هـ) ، احياء علوم الدين ، ج ١ ، مطبعة دار الشعب ، (القاهرة ، د. ت) .
48. ---- ، الاقتصاد في الاعتقاد ، مكتبة الشروق الجديدة ، (بغداد ، ١٩٩٠) .
49. ---- ، ايها الولد ، تحقيق صباح محمد علي كاظم ، مطبعة العاني ، (بغداد ، ١٩٨٨) .
50. ---- ، رسالة المعرفة ، تحقيق مهند الاعسم ، ط ١ ، (بغداد ، ١٩٩٠) .
51. ---- ، روضة الطالبين وعملة السالكين ، تحقيق محمد بخيت ، ط ١ ، مطبعة السعادة ، (القاهرة ، ١٩٢٤) .
52. ---- ، مشكاة الانوار ، ضمن كتاب القصور العوالى من رسائل الغزالى ، تحقيق مصطفى ابو العلا ، مكتبة الجندي ، (مصر ، ١٩٨٧) .
53. ---- ، ميزان العمل ، تحقيق سليمان دنيا ، ط ١ ، دار المعارف ، (مصر ، ١٩٦٤) .
54. ابن قتيبة ، المعرف ، ط ١ ، دار الكتب العلمية ، (بيروت ، ١٩٨٧) .
55. ابن كثير ، البداية والنهاية ، ط ٢ ، مكتبة المعارف (بيروت ، ١٩٧٧) .

56. الكندي ، كتب الكندي الى المعتصم ، تحقيق احمد فؤاد الاهواني ، (القاهرة ، 1948) .
57. الماتردي ، شرح الفقه الاكبر ، (بيروت ، د.ت) .
58. المرادي ، ادب الامارة ، تحقيق رضوان السيد ، دار الطليعة ، (بيروت ، 1981) .
59. المراكشي ، عبد الواحد بن علي ، المعجب في تلخيص اخبار المغرب ، تحقيق دوزي ، (بيروت ، د.ت) .
60. محمد سحنون ، كتاب آداب المعلمين ، تحقيق حسن حسني عبد الوهاب ، مراجعة وتعليق محمد الووسي المطوي ، دار بو سلامة للطباعة والنشر والتوزيع ، (تونس ، 1972) .
61. محمد بن مجمع مخلوق ، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية ، المطبعة السلفية (القاهرة ، 1350هـ) .
62. مسلم ، ابو الحسن مسلم بن الحجاج النيسابوري ، صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار احياء التراث العربي ، (بيروت ، 1972) .
63. النباهي ، المرتبة العليا ، (بيروت ، د.ت) .
64. ابن النديم ، الفهرست ، دار المعرفة ، (بيروت ، 1994) .
65. ابن نجيم ، الاشباء والنظائر ، (بيروت ، 1962) .
66. ياقوت الحموي ، معجم البلدان ، دار صادر ، (بيروت ، د.ت) .
67. ابراهيم سعد الدين ، صور المستقبل العربي ، ط 1 ، (بيروت ، 1982) .
68. ابراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط ، معجم اللغة العربية ، (القاهرة ، 1960) .
69. ابراهيم ناصر ، التربية وثقافة المجتمع (تربيه المجتمعات) ، ط 1 ، دار الفرقان ومؤسسة الرسالة (عمان وبيروت ، 1983) .
70. أحمد أمين وزكي نجيب محمود ، قصة الفلسفة الحديثة ، لجنة التأليف والترجمة والنشرة ، (القاهرة 1936) .
71. احمد بطاح ورفقاه ، التربية والتعليم في الاردن.. واقع ومؤشرات ، المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي الاردني ، (الاردن ، 1992) .
72. احمد التل ، الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي أثرت في تطور التربية والتعليم في الاردن من عام 1921 - 1977 ، (عمان ، 1978) .
73. احمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، 1976) .

74. احمد سويف العمري ، بحوث في مجتمع العرب ، دراسات سياسية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (القاهرة ، 1960) .
75. احمد عاطف ، نقد العقل الوصفي ، دراسة في الأزمة المنهجية لفكرة زكي نجيب محمود ، ط 1 ، دار الطليعة ، (بيروت ، 1980) .
76. احمد علي الحاج محمد ، التخطيط التربوي (اطار لدخل ثو جديد) ، المؤسسة الجامعية للدراسات ، ط 1 ، (بيروت ، 1992) .
77. احمد فؤاد الاهواني ، افلاطون ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1965) .
78. ----- ، التربية في الاسلام ، دار المعارف ، (مصر ، 1968) .
79. ----- ، جون ديوي ، دار المعارف مصر ، (القاهرة ، 1968) .
80. احمد محمد جمال ، دين ودولة ، ط 2، دار الكتاب اللبناني ، (بيروت ، 1973) .
81. ----- ، محاضرات في الثقافة الاسلامية ، ط 3 ، دار الشعب (القاهرة ، 1975) .
82. ادغار فور وأخرون ، تعلم لتكون ، ترجمة حفي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، منشورات اليونسكو ، (تونس ، 1974م) .
83. السيد ياسين ، تحليل مضمون الفكر القومي العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، 1980) .
84. أميرة حلمي مطر ، سيمون دي بوفوار وقضية المرأة ، مجلة الفكر المعاصر ، العدد 25 ، سنة (1967) .
85. أميل برهيبة ، تاريخ الفلسفة ، ترجمة جورج طرابيشي ، ط 1 ، دار الطليعة للطباعة ، (بيروت ، 1980) .
86. الياس فرح ، التربية والسياسة في الوطن العربي ، بحث في مجلة قضايا عربية ، العدد 5 ، (بيروت ، 1980) .
87. ----- ، في الثقافة والحضارة ، دار الشؤون الثقافية العامة ، (بغداد ، 1987) .
88. ----- ، مقدمة في دراسة المجتمع العربي والحضارة العربية ، منشورات وزارة الثقافة ، دار الحرية ، (بغداد ، 1979) .
89. الياس مرقص ، نقد الفكر القومي لساطع الحصري ، دار الطليعة ، ج 1 ، (بيروت ، 1966) .
90. البخاري حمانة ، الفلسفة في الوطن العربي الى اين ، بحث في مجلة دراسات فلسفية ، بيت الحكم ، العدد 1 ، كانون 2000 .

91. برتراند رسل ، *تاريخ الفلسفة الغربية* ، ترجمة زكي نجيب محمود ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، (القاهرة ، 1954) .
92. ----- ، *تاريخ الفلسفة العربية (الكتاب الثالث)* ، الفلسفة الحديثة ، ترجمة محمد فتحي الشنطي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، (القاهرة ، 1977) .
93. ----- ، حكمة الغرب ، ترجمة فؤاد زكريا ، عالم المعرفة ، (الكويت ، 1983) .
94. بركات محمد مراد ، *تأملات في فلسفة ابن رشد* ، ط ١ ، مطبعة سيسكو ، (القاهرة ، 1988) .
95. بول منرو ، *المراجع في تاريخ التربية* ، ترجمة صالح عبد العزيز ، مكتبة النهضة المصرية ، (القاهرة ، د. ت) .
96. برتبول ، وودرينج ، *نحو فلسفة التربية* ، ترجمة سعد مرسي ، وفكري حسن ريان ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1966) .
97. ت. مور ، *النظرية التربوية* ، ترجمة محمد أحمد صادق وعبد المجيد عبد التواب ، ط ١ ، (القاهرة ، 1986) .
98. توفيق الطويل ، *اسس الفلسفة* ، ط ٧ ، (القاهرة ، 1979) .
99. تيمو نوخا ، *ساطع الحصري رائد المنحى العلماني في الفكر القومي العربي* ، ترجمة توفيق سلام ، دار التقدم ، (موسكو ، 1987) .
100. جان جاك روسو ، اميل او التربية ، ترجمة عادل زعيتر ، (القاهرة ، 1956) .
101. جمال اسعد خزعل ، *نظام التعليم في العراق* ، (الموصل ، 1990) .
102. جمال الدين اللوسي ، *ساطع الحصري رائد القومية العربية* ، ط ١ ، دار الشؤون الثقافية العامة ، (بغداد ، 1986) .
103. جميل صليبا ، *تاريخ الفلسفة العربية* ، ط ٢ ، دار الكتاب العربي ، (بيروت ، 1973) .
104. جون ديوبي ، *البحث عن اليقين* ، ترجمة أحمد فؤاد الاهواني ، دار احياء الكتب العربية ، (القاهرة ، 1960) .
105. ----- ، *الخبرة والتربية* ، ترجمة محمد البسيوني ويوفس الحادي (القاهرة ، د. ت) .
106. ----- ، *الخبرة والتربية* ، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، 1977) .
107. ----- ، *الديمقراطية والتربية* ، ترجمة منى عقراوي وآخرون ، ط ١ ، لجنة التأليف والنشر ، (القاهرة ، 1946) .
108. ----- ، ----- ، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل ، ط ١ ، مطبعة لجنة التأليف والنشر ، (القاهرة ، 1954) .

109. جون ديوبي ، ثنو البرجماتية الامريكية في فلسفة القرن العشرين ، نشرها داجوبرت و وروكز ، ترجمة عثمان نويه ، مؤسسة سجل العرب ، (القاهرة ، 1963) .
110. حبيب الشaronي ، فكره الجسم في الفلسفة الوجودية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (القاهرة ، 1974) .
111. حزب البعث العربي الاشتراكي ، تعريفات بعض المصطلحات ، دار الحرية للطباعة ، (بغداد ، 1987) .
112. حسان محمد حسان وآخرون ، دراسات في فلسفة التربية ، ط١ ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1981) .
113. ----- ، دراسات في فلسفة التربية ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، (القاهرة ، 2000م) .
114. حسام اللوسي ، الفلسفة والانسان ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، مطبعة دار الحكمة ، (بغداد ، 1990) .
115. حسام اللوسي ، الفلسفة اليونانية قبل ارسطو ، (بغداد ، 1991) .
116. حسن عبد العال ، التربية الاسلامية في القرن الرابع الهجري ، دار الفكر العربي ، (القاهرة ، 1978) .
117. حسين أمين ، تاريخ العراق في العصر السلجوقى ، مطبعة الارشاد ، (بغداد ، 1965) .
118. حسين سليمان قورة ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، مكتبة الأنجلو المصرية (القاهرة ، 1988) .
119. خالد العمري ، الفلسفة التربوية للمعلم الاردني (دراسة ميدانية) مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، مجلد 87 ، الطرد 3 ، 1992 .
120. رالف ت. واين ، قاموس ديوبي للتربية ، ترجمة محمد علي العريان ، مؤسسة فرانكلين ، (القاهرة ، 1964) .
121. رجب محمود ، سارتر فيلسوف الحرية والانتداب ، مجلة الفكر المعاصر ، العدد 25 ، (القاهرة ، 1967) .
122. رشيد عبد الحميد ، مؤتمر العملية التربوية في مجتمع اردني متتطور ، المطبعة الوطنية (عمان ، 1980) .
123. رضوان السيد ، العرب والعروبة ، مفاهيم الهوية والامة والدولة في الفكر العربي الإسلامي ، هيئة كتابة التاريخ ، ج ١ ، (بغداد ، د.ت) .

124. روبرت شنيدر ، *تاريخ الفلسفة الأمريكية* ، ترجمة محمد فتحي الشنطي ، (القاهرة ، 1964).
125. روبرت ، ف ، *الأهداف التربوية* ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر ، سعد عبد الوهاب نادر ، مطبعة العانى ، (بغداد ، 1967).
126. زايد الكوثري ، *كتاب الامام يوسف يعقوب بن ابراهيم الانصاري* ، (مصر ، 1368هـ).
127. زغلول راغب النجار ، *ازمة التعليم وحلولها الإسلامية في مجلة المسلم المعاصر* ، العدد 12 ، ذو الحجة 1297هـ / 1977م.
128. ذكرياء ابراهيم ، *دراسات في الفلسفة المعاصرة* ، ط١ ، مكتبة مصر ، (القاهرة ، 1968).
129. زكي نجيب محمود ، *أسس التفكير العلمي* ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1977).
130. ----- ، *تجديد الفكر العربي* ، ط٤ ، دار الشروق ، (بيروت ، 1978).
131. ----- ، *ثقافتنا في مواجهة العصر* ، ط٣ ، دار الشروق ، (بيروت ، 1982).
132. ----- ، *جنة العبيط* ، ط١ ، (القاهرة ، 1947).
133. ----- ، *حصاد السنين* ، ط١ ، دار الشروق ، (بيروت ، د.ت).
134. ----- ، *الحضارة وقضية التقدم* ضمن ندوة ازمة التطور الحضاري في الوطن العربي ، ط١ ، (الكويت ، 1975).
135. ----- ، *حياة الفكر في العالم الجديد* ، دار الشروق ، (بيروت ، 1987).
136. ----- ، *خفة العقل* ، ط١ ، دار الشروق ، (القاهرة ، 1983).
137. ----- ، *دور الشخصيات العربية في زيادة الفكر الإسلامي* ضمن ندوة حول التراث العربي الإسلامي ، (الكويت ، 1971).
138. ----- ، *شروع من الغروب* ، ط٢ ، دار الشروق ، (بيروت ، 1983).
139. ----- ، *طراز من الفردية الجديدة* ، مجلة الفكر المعاصر ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، عدد فبراير (القاهرة ، فبراير 1966).
140. ----- ، *عن الحرية المحدث* ، ط١ ، دار الشروق ، (القاهرة ، 1989).
141. ----- ، *فلسفة وفن* ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (القاهرة ، 1963).
142. ----- ، *الفكرة الأدبية* ، مجلة العربي ، العدد 26 ، (الكويت ، ايلول 1980).
143. ----- ، *في حياتنا العقلية* ، دار الشروق ، ط١ ، (القاهرة ، 1989).
144. ----- ، *في فلسفة علمية* ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (القاهرة ، 1958).

145. زكي نجيب محمود ، كلمة العدد ، (الافتتاحية) ، مجلة الفكر المعاصر ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، العدد السابع عشر ، (القاهرة ، يوليو 1966).
146. -----، مجتمع جديد وكارثة ، ط 3 ، دار الشروق (بيروت ، 1983).
147. -----، نحو فلسفة علمية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (القاهرة ، 1978).
148. -----، هذا العصر وثقافته ، ط 1 ، دار الشروق ، (بيروت ، 1980).
149. -----، ينقصنا منهج العلم ، مجلة العربي ، العدد 264 ، (الكويت ، تشرين ثاني ، 1980).
150. ساطع الخصري ، أبحاث مختارة في القومية العربية ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1964).
151. -----، أبحاث مختارة في القومية العربية ، دار القدس ، (بيروت ، د. ت).
152. -----، آراء وآحاديث في التاريخ والمجتمع ، دار العلم للملائين ، (بيروت ، 1959).
153. -----، آراء وآحاديث في القومية العربية ، (بيروت ، 1944).
154. -----، آراء وآحاديث في العلم والأخلاق والثقافة ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط 2 ، (بيروت ، 1985).
155. -----، آراء وآحاديث في الوطنية والقومية ، مطبعة كرم ، (بيروت ، 1961).
156. -----، بين الوحدة الإسلامية والوحدة العربية ، مجلة الرسالة ، السنة السابعة ، العدد 328 ، (القاهرة ، 1939).
157. -----، حول الوحدة العربية ، مجلة الرسالة ، السنة السابعة ، عدد 315 (القاهرة ، 1939).
158. -----، حولية الثقافة العربية ، لجنة التأليف والترجمة ، (القاهرة ، 1949).
159. -----، عوامل القومية ، بحث منشور (بغداد ، 1928).
160. -----، ما هي القومية ، ابحاث ودراسات في ضوء الأحداث والنظريات ، دار العلم ، (بيروت ، 1963).
161. -----، مجلة التربية والتعليم ، مطبعة الآداب ، مجلد 1 ، ج 3 ، (بغداد ، 1928).
162. -----، مجلة التربية والتعليم ، مطبعة الآداب ، مجلد 1 ، ج 4 ، (بغداد ، 1928).
163. -----، مجلة التربية والتعليم ، مطبعة الآداب ، مجلد 1 ، ج 6 ، (بغداد ، 1928).
164. -----، مجلة التربية والتعليم ، مطبعة الآداب ، السنة الثانية ، ج 17 ، (بغداد ، 1929).
165. -----، مجلة التربية والتعليم ، مجلد 4 ، ج 23 ، (بغداد ، 1930).

205. عبد الحليم محمود ، التفكير الفلسفى ، ط3 ، مكتبة الأنجلو مصرية ، (القاهرة ، 1968).
206. ----- ، السنة في مكانها وتاريخها ، (القاهرة ، د.ت).
207. ----- ، في رحاب الكون ، دار السلام ، (القاهرة ، 1973).
208. عبد الحميد العبادى ، المجمل في تاريخ الاندلس ، دار القلم ، (القاهرة ، 1964).
209. عبد العزيز الدوري ، نشأة التاريخ عند العرب ، (بيروت ، 1957).
210. عبد الغنى عبود ، انباء الله والحياة المعاصرة ، ط1 ، دار الفكر العربي ، (القاهرة ، 1978).
211. ----- ، الإسلام والكون ، الكتاب الثالث من سلسلة الإسلام وتحديات العصر ، (القاهرة ، 1978).
212. ----- ، الإنسان في الإسلام ، (القاهرة ، 1982).
213. ----- ، التربية ومحو الأمية والإيديولوجيا ، (القاهرة ، 1978).
214. ----- ، التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره ، مكتبة النهضة المصرية ، (القاهرة .) (1994).
215. ----- ، العقيدة الإسلامية والإيديولوجيا المعاصرة ، (القاهرة ، 1985).
216. ----- ، في التربية الإسلامية ، مكتبة النهضة المصرية ، (القاهرة ، 1974).
217. ----- ، اليوم الآخر والحياة المعاصرة ، الكتاب الخامس من سلسلة الإسلام وتحديات العصر ، ط1 ، دار الفكر العربي ، (القاهرة، 1978).
218. عبد الغنى النوري ، وعبد الغنى عبود ، نحو فلسفة عربية للتربية ، دار الفكر العربي ، (القاهرة، 1976).
219. عبد الفتاح إبراهيم تركي ، نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي ، (الإسكندرية، 1993).
220. عبد الفتاح الديدى ، الفلسفة المنطقية عند جون ستيفوارت ميل ، دار الكتب العربية للطباعة والنشر ، (القاهرة ، 1989).
221. عبد الكريم العثمان ، سيرة الغزالى واقوال المقدمين فيه ، دار الفكر ، (دمشق 1961).
222. عبد الله الرشدان ، نعيم الجعنيني ، مدخل للتربية والتعليم ، ط2 ، دار الشروق (عمان، 1999).
223. عبد الله عبد الدائم : تاريخ التربية ، كلية التربية ، (دمشق ، 1960).
224. ----- : نحو فلسفة تربوية عربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، (1991).
225. ----- ، التربية عبر التاريخ ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، 1983).

226. عز الدين إسماعيل ، الفن والانسان ، ط١ ، دار القلم ، (بيروت ، 1974) .
227. عزمي اسلام ، فجشين وفلسفة التحليل ، الكويت ، مجلة الفكر العربي ، مجلد 443 .
228. عمر محمد التومي الشيباني ، مقدمة في فلسفة التربية الاسلامية ، الجمهورية العربية الليبية ، الدار العربية للمكتاب ، 1988 .
229. عمر محمد التومي الشيباني ، من اسس التربية الاسلامية ، منشورات المنشا الشعبية للنشر والتوزيع ، ط١ ، (ليبيا، 1979) .
230. علي احمد مذكر ، نظريات المناهج العامة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، (القاهرة، 1984) .
231. علي حسين الجابري ، الأطر الفلسفية لنظرية العمل البعثية في البناء وال الحرب ، دار الحرية للطباعة ، (بغداد ، 1986) .
232. علي عيسى عثمان ، الانسان عند الغزالى ، ترجمة خيري حماد ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (القاهرة ، 1964) .
233. علي محافظة ، عشرة اعوام من الكفاح والبناء ، مجموعة خطب جلاله الملك الحسين ، (عمان، 1988) .
234. فتحية حسن سليمان ، التربية في المجتمعين اليوناني والروماني ، دار نهضة مصر (القاهرة ، د.ت) .
235. ----- ، التربية عند الغزالى ، مهرجان الغزالى في دمشق ، (القاهرة ، 1961) .
236. فرنسيس عبد النور ، التربية الافلاطونية ، المطبعة العثمانية ، (القاهرة ، 1970) .
237. فوزية دياب ، نحو الطفل وتنشئته بين الاسرة ودور الحضانة ، مكتبة النهضة المصرية (القاهرة، 1987) .
238. فيليب هـ. فينيكس ، فلسفة التربية ، ترجمة وتقديم محمد لبيب التجيحي ، دار النهضة العربية ، (القاهرة ، 1982) .
239. كفاح يحيى صالح العسكري ، الفكر التربوي والنفسي عند الامام الغزالى ، دار الشؤون الثقافية ، (بغداد ، 2000) .
240. كمال السيد درويش وآخرون ، دراسات وتطبيقات تربوية ، (القاهرة ، 1972) .
241. لطفي احمد بركات ، فلسفة الوضعية المنطقية والتربية ، دار النهضة ، (القاهرة 1967) .
242. -----، في مجالات الفكر التربوي ، ط١ ، دار الشروق ، (بيروت ، 1983) .
243. -----، في فلسفة التربية ، مكتبة الخارجى ، (القاهرة ، 1978) .
244. -----، نحو فلسفة تربوية عربية ، دار المریخ ، (الرياض ، 1982) .

245. ماهر اسماعيل الجعفري ، رؤيا في الامن التربوي العربي .. الواقع والمستقبل ، جريدة القادسية، العدد 5218 ، السنة السابعة عشرة ، 13 نيسان ، (بغداد ، 1979) .
246. ----- ، فلسفة التربية عند الفرزالي ، بحث مستقل من مجلة المجمع العلمي العراقي ، ج 2 ، مجلد 24 ، (بغداد ، 1997) .
247. ماهر الجعفري وآخرون ، فلسفة التربية ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، (بغداد ، 1993) .
248. ماهر اسماعيل الجعفري ، كفاح العسكري ، فلسفة ابن رشد وأثرها في الفكر التربوي : كتاب تحت الطبع .
249. ----- ، ----- ، الفلسفة التربوية الاستراتيجية .. الاهداف والسياسة التربوية في العراق ، ورقة تدريبية لدورات اختبار مديري المدارس ، معهد التدريب والتطوير التربوي ، وزارة التربية ، (العراق ، 1998) .
250. ماهر اسماعيل الجعفري : الطبيعة الإنسانية ، المجمع العلمي العراقي ، (بغداد ، 1999) .
251. ----- ، نحو فلسفة تربية عربية ، مجلة دراسات فلسفية ، العدد الثالث ، (تموز- ايلول) ، السنة الاولى ، (بغداد ، 1999) .
252. مايكيل هارت ، الحالدون مائة أعظمهم رسول الله صلى الله عليه وسلم ، المكتب المصري الحديث ، (القاهرة ، 1985) .
253. محروس سيد مرسي ، التربية والطبيعة الإنسانية والفكير الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية ، ط 1 ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1988) .
254. محمد احمد شريف وآخرون ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، مؤسسة دار الرياحاني للطباعة والنشر ، (بيروت ، 1979) .
255. محمد اسماعيل ابراهيم ، القرآن والاعجاز العلمي ، دار الفكر العربي ، (القاهرة ، 1977) .
256. محمد البهبي ، الإسلام وحياة المسلم ، ط 1 ، مكتبة وهبة ، (القاهرة ، 1973) .
257. محمد الناصف ، آراء في التربية ، الشركة التونسية للتوزيع ، (تونس ، د. ت) .
258. محمد الهادي عفيفي ، الأصول الثقافية للتربية ، مطبعة الأنجلو المصرية ، (القاهرة ، 1974م) .
259. ----- ، التربية والتغير الثقافي ، ط 3 ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (القاهرة ، 1975) .
260. ----- و سعد مرسي احمد : قراءات التربية المعاصرة ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1973) .
261. محمد أبو زهرة ، تاريخ المذاهب الإسلامية ، دار الفكر العربي ، (القاهرة ، د. ت) .
262. ----- ، ابو حنيفة ، (القاهرة ، د. ت) .

263. محمد حسين هيكل ، جان جاك روسو.. حياته وكتبه ، ط2 ، مكتبة النهضة المصرية ، (القاهرة، 1965).
264. محمد خان ، وحي الله ، التربية والمجتمع في العالم الإسلامي ، ط1 ، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، (السعودية ، 1984).
265. محمد سعيد حسانين ، التربية.. اصول واساليب ، (القاهرة ، د.ت).
266. محمد شلتوت ، الإسلام عقيدة وشريعة ، دار الشروق ، ط9 ، (بيروت ، 1977).
267. محمد عابد الجابري ، مقلمة ضمن كتاب فصل المقال لابن رشد ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، 1997).
268. ----- ، المدرسة الفلسفية المغربية والأندلس ، بحث ضمن ندوة ابن رشد ومدرسته في المغرب العربي الإسلامي ، (بيروت ، 1981).
269. ----- ، مقدمة ضمن كتاب فصل المقال لابن رشد ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، 1997).
270. محمد عاطف العراقي ، مشكلة الحرية في الفكر الإسلامي ، الهيئة المصرية ، (القاهرة ، 1974).
271. محمد عبد الكريم العراقي ، تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوروبا ، طرابلس ، (ليبيا ، دت).
272. محمد عبد الله دراز ، دستور الأخلاق في القرآن ، تعریف وتحقيق وتعليق عبد الصبور شاهين ، ط1 ، مؤسسة الرسالة ، (بيروت ، 1973).
273. محمد عزيز الحبابي ، الشخصية الإسلامية ، دار المعارف (مصر ، 1969).
274. محمد عمارة ، التيار القومي الإسلامي ، دار الشروق ، ط1 ، (بيروت ، 1997).
275. -----، المادية والماثالية في فلسفه ابن رشد ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1971).
276. محمد فاضل الجمالي ، نحو توحيد الفكر التربوي في الإسلام ، الدار التونسية ، (تونس ، 1972).
277. محمد فؤاد عبد الباقي ، المعجم المفهرس.. الفاظ القرآن الكريم ، دار الكتب المصرية ، (القاهرة ، 1983).
278. محمد قطب ، منهج التربية الإسلامية ، دار الشروق ، (القاهرة ، 1983).
279. محمد لبيب النجيفي ، مقدمة في فلسفه التربية ، دار النهضة العربية ، ط3 ، (بيروت ، 1981).
280. محمد لطفي جمعة ، تاريخ فلسفه الإسلام ، (القاهرة ، 1345).
281. محمد منير مرسي ، اصول التربية ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1994).
282. ----- ، التربية الإسلامية ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1982).

- . 283. محمد منير مرسى ، فلسفة التربية . اتجاهاتها ومدارسها ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1982) .
- . 284. ----- ، التعليم العام في البلاد العربية ، ط 1 ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1972) .
- . 285. محمد نوبل ، دراسات في الفكر التربوي المعاصر ، مكتبة الانجلو مصرية ، (القاهرة ، 1980) .
- . 286. محمد يوسف موسى ، تاريخ الأخلاق ، ط 3 ، مطابع دار الكتاب العربي بمصر ، (القاهرة ، 1953) .
- . 287. ----- ، القرآن والفلسفة ، ط 3 ، دار المعارف بمصر ، (القاهرة ، 1971) .
- . 288. محمود السيد سلطان ، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1979) .
- . 289. ----- ، مقدمة في التربية ، دار القلم ، (الكويت ، 1976) .
- . 290. محمود قاسم ، في النفس والعقل لفلسفه الاغريق والاسلام ، مطبعة دار المعارف ، (القاهرة ، 1960) .
- . 291. ----- ، في النفس والعقل ، ط 2، (القاهرة ، 1962) .
- . 292. محمود عبد الرزاق شفشق ومنير عطا الله ، تاريخ التربية ، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية ، دار النهضة ، (القاهرة ، د.ت) .
- . 293. محمود عبد الرزاق شفشق ، الاصول الفلسفية للتربية ، ط 4 ، دار البحوث العلمية ، (الكويت ، 1980) .
- . 294. المر.هـ. وايلدرز ، كينيث ثـ. لوتس ، اصول التربية الجديدة ، ترجمة محمد سمير حسانين ، ط 1، ج 1 ، مؤسسة سعيد للطباعة والنشر ، (طنطا ، 1977) .
- . 295. مصطفى عبد القادر ، فلسفة التربية الواقعية في مقدمة في فلسفات تربوية ، (القاهرة ، 1994) .
- . 296. مصطفى حمد الله ، ط ، دار العودة ، (بيروت ، 1972) .
- . 297. مقداد ياجن ، اهداف التربية الاسلامية وغايتها ، (الرياض ، 1983) .
- . 298. ----- ، الاتجاه الاخلاقي ، ط 1 ، مكتبة الخانجي بمصر ، (القاهرة ، 1972) .
- . 299. منير بشور ، الاهداف التربوية في البلدان العربية ، مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلدان العربية ، عدد 1 .
- . 300. منير المرسي سرحان ، في اجتماعات التربية ، ط 3 ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، (بيروت 1984) .
- . 301. الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ترجمة فؤاد كامل وأخرون ، دار النهضة ، (بغداد ، د.ت) .
- . 302. نبيه محمد حمودي ، التأصيل الفلسفى في التربية ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، 1980) .

303. نبيه يس ، **أبعاد متطورة للفكر التربوي** ، مكتبة الخانجي (القاهرة ، 1979) .
304. نجيب اسكندر ابراهيم وآخرون ، **قيمها الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية** ، (القاهرة ، د.ت) .
305. نوري جعفر ، دراسة تحليلية ، مقارنة للفلسفات المختلفة من حيث نظرتها للكون والمجتمع والانسان ، مطبعة الزهراء ، دار المكتبات العربية للطباعة و النشر ، (بغداد ، 1967) .
306. نوري جعفر ، **فلسفة التربية** ، مطبعة الزهراء ، (بغداد ، 1959) .
307. نهاد صبيح سعد ، **الفكر التربوي عند ساطع الحصري** ، المكتبة الوطنية ، (بغداد ، 1979) .
308. نيلر ، في **فلسفة التربية** ، ترجمة محمد منير مرسى وآخرون ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1972) .
309. --- ، في **مقدمة فلسفة التربية** ، ترجمة محمد منير مرسى وآخرون ، عالم الكتب ، (القاهرة ، د.ت) .
310. و . ج . ماك كالنسر ، **نشأة الحرية في التربية** ، ترجمة امين مرسى قنديل ، ط١ ، مكتبة النهضة ، (القاهرة ، د.ت) .
311. وليم كليفلاند ، **ساطع الحصري من الفكرة العثمانية الى العروبة** ، ترجمة فكتور سحاب ، دار الوحدة ، ط١ ، (بيروت ، 1983) .
312. وهيب ابراهيم سمعان ، **الثقافة والتربية في العصور القديمة** ، دار المعارف بمصر (القاهرة ، 1961) .
313. ----- ، وهيب سمعان ، **الثقافة والتربية في العصور الوسطى** ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1972) .
314. هائز ريشتيباح ، **نشأة الفلسفة العلمية** ، ترجمة فؤاد زكريا ، دار الكتاب العربي للطباعة و الشر ، (القاهرة ، 1967) .
315. هاني عبد الرحمن صالح ، **فلسفة التربية** ، (عمان ، 1969) .
316. هاني عبد المنعم خلاف ، **المستقبلية والمجتمع المصري** ، كتاب الهلال ، العدد ، 1424 ، (القاهرة ، ابريل 1986) .
317. هنري توماس ، **اعلام الفلاسفة (كيف نفهمهم)** ، ترجمة متري امين تحقيق زكي نجيب محمود ، دار النهضة العربية ، (القاهرة - نيويورك 1964) .
318. هيجل ، **محاضرات في فلسفة التاريخ** ، ترجمة امام عبد الفتاح امام ، (القاهرة ، 1974) .
319. ياسين خليل ، **مقدمة في الفلسفة المعاصرة** ، ط١ ، (بيروت ، 1970) .
320. يحيى كامل قنديل ، **القرآن تفسير ام تأويل .. رسالة الاسلام** ، مؤسسة الحلبي وشركاه للنشر والتوزيع ، (القاهرة ، 1975) .

321. يحيى هويدى ، مقدمة في الفلسفة العامة ، (القاهرة ، 1980) .
322. يوسف القرضاوى ، الخصائص العامة للإسلام ، ط 1 ، مكتبة وہبة ، (بيروت ، 1977) .
323. يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة الأوربية في العصر الوسيط ، مكتبة الدراسات الفلسفية ، دار المعارف مصر ، (مصر ، 1957) .
324. يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة الحديثة ، دار المعارف ، (مصر ، 1949) .

ثالثا : الأطارات والرسائل:

325. ابتسام محمد فهد ، الفكر التربوي العربي الإسلامي لبعض فلاسفة العرب والمسلمين بين القرنين الرابع وال السادس الهجري ، اطروحة دكتواره غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد ، (بغداد، 1994) .

326. بهاء الدين عبد الله التكريتي ، الفكر التربوي في ضوء القرآن الكريم للطبقة الإنسانية ، اطروحة دكتواراه غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد ، (بغداد، 1996) .

327. علي دريد خالد ، الفكر التربوي عند ساطع الحصري وذكي نجيب محمود ، اطروحة دكتواراه غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد ، (بغداد ، 1996) .

328. كفاح يحيى صالح العسكري ، الفلسفة التربوية بين الغزالي وجون ديوي في ضوء رؤيتهم للطبيعة الإنسانية ، اطروحة دكتواراه غير منشورة ، (بغداد، 1998) .

329. ماهر اسماعيل الجعفري ، بناء المفهوم لتقويم المناهج الدراسية للتّعلم العالى في العراق ، اطروحة دكتواراه غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد ، (بغداد ، 1989) .

رابعا : الدوريات :

330. جريدة الجمهورية ، توصيات المؤتمر التربوي الثاني عشر في بغداد ، 1997 ، عدد 9275 بتاريخ 1997 / 8 / 27 .

331. مجلة الجديد في عالم الكتب والمكتبات ، عدد خاص عن ذكي نجيب محمود ، السنة الأولى ، العدد الثالث ، دار الشروق ، (عمان ، 1994) .

خامسا : الندوات والمؤتمرات:

332. مؤتمر جامعة الكويت عن الدكتور زكي نجيب محمود ، كلية الآداب ، قسم الفلسفة ، (الكويت ، 1987) .

333. الندوة الفلسفية في عمان ، المؤتمر الأول عام 1985 ، والمؤتمر الثاني في عام 1988 ، مركز دراسات الوحدة العربية .

334. الندوة الفلسفية العربية الأولى 12-14 تموز 1994 ، مكانة العقل عند الدكتور زكي نجيب محمود ، الجامعة الأردنية (عمان ، 1994) .

سادساً : وثائق وقوانين :

- 335 . جمهورية العراق ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي ، (بغداد ، 2001م) .
- 336 . قانون رقم 3 لسنة 1994 ، قانون التربية والتعليم في مجلة رسالة المعلم ، المجلد 39 ، العددان الثالث والرابع ، 1999 .
- 337 . اللجنة المشتركة لتطوير التربية والتعليم ، تقرير لجنة الاهداف والاستراتيجية ، بغداد ، حزيران ، 1995 .
- 338 . وزارة التربية (العراق) ، الأهداف التربوية في القطر العراقي ، ط 3 ، مديرية مطبعة وزارة التربية (بغداد ، 1990م) .
- 339 . ----- ، التربية في ظل الثورة ، (بغداد ، 1970) .
- 340 . ----- ، النهوض التربوي ، ط 1 ، مطبعة النديم ، (بغداد ، 1996) .
- 341 . ----- ، المجلس الاعلى للتخطيط التربوي ، مقررات الحلقة الدراسية للتخطيط والسياسة التربوية (بغداد ، 1975) .
- 342 . وزارة التربية والتعليم (الأردن) ، رسالة المعلم ، العدد الاول ، المجلد السادس والثلاثون ، عمان ، (آذار ، 1995) .
- 343 . ----- ، رسالة المعلم ، العدد الاول ، المجلد السابع والثلاثون ، عمان ، (آذار ، 1996) .
- 344 . ----- ، رسالة المعلم ، العدد الأول ، المجلد التاسع والثلاثون ، عمان ، (آذار ، 1999) .
- 345 . ----- ، المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي ، (الأردن ، 1988) .

سابعاً : المصادر الأجنبية :

- 346 . Adams, Evolution of Educational, New York . 1930 . Chap . I.
- 347 . Adolph . Meyer . The Development in the twentieth century , second) Ed . (New York . 1950 .
- 348 . Banchamp,George , Curriculum Theory . Copyright by F . E . Peacock publishers . INC . 1981 .
- 349 . Black . M . The philosophical analysis . New York . 1950 .
- 350 . Buchanan, Scott, Plato, The viking press . New York . 1959 .

- 351 . Burnet, J . Greek philosophy, Thales to Plato . London . 1961 .
- 352 . Child . John, American pragnation and Education Henry . Holl and Company N . Y . 1956 .
- 353 . Encyclopaedia American International New York,1967 .
- 354 . Frankent William, K . The histerical philosophies of education, New York, 1950 .
- 355 . Harnan Kahn and Athony . J . Wiener) ed (the year 2000 N . Y . 1967 .
- 356 . James . W . pragmatism. Longman, Green and Co . N . Y . 1943 .
- 357 . John, Dewery, Creative intellignce, N . Y . 1917 .
- 358 . Johns, Stuart Mill, On Education . N . Y . 1940 .
- 359 . Johns, Brubacher, Modern philosophies of Education . McGraw-Hill New York . 1950 .
- 360 . Johnson, J . A) etal . (Introduction to the foundations of American Education, Boston Ally and Bacon . 1966 .
- 361 . Joyce, H . G . Principle of natural theology . London, 1924 .
- 362 . Morris, Vancleve, Existentialism of Education . N . Y . 1969 .
- 363 . Nahm, M . Slection from early chreek philosophy N . Y . 1974 .
- 364 . Plato, The Dialogues of Plato, English Translation by B . Jowatt, 4th edition Oxford, 1989 .
- 365 . Ralph Harper, Significance of Existence and Recognition for Education, Modern Philosophy and Education N . Y . The National Society for the study of Education, 1955 .
- 366 . Robert, Ulich, History of Educational thought American, Book, Company, 1950 .
Chap . III .
- 367 . Rodlef Carnap . The old and new logicithn printing . VSA . 1963 .
- 368 . Rusk , The philosophical Bases of Education , N . Y . 1950 n chap III .
- 369 . Sale ,Lary l, Introductiono of middle school Teaching Columbus, Ohio Charles Emr-
rill Publishing Company . 1977 .

- 370 . Sorenson, Junita S . Pool . Maxand Joval Liold H . The Unit Leader and Individual-
ly Guided Education Massachusetts Reading , Addospin Wesley Publising Company
1976 .
- 371 . Theodor . F . Brameld , philosophers Of Education in cultural persective . N . Y .
Dryden . 1955 .
- 372 . Theodore, Bramld and men in Education . N . Y . 1950 .
- 373 . Thomas, Otoward, Aphilosophy of Education N . Y . 1969 .
- 374 . Weiner, Philip . Evaluation and the founders of pragmatism, Haward UN . Press Cam-
bridge .



المؤلف في سطور

الدكتور عبد الكريم علي سعيد اليهاني

■ السيرة الذاتية:

- ولد في الشونة الجنوبية - 11/2/1962م.
- تخرج من مدرسة الشونة الجنوبية الثانوية للبنين في الفرع العلمي .
- حصل على بكالوريوس إدارة أعمال - الجامعة المستنصرية / بغداد 1986م.
- حصل على الدبلوم العالي في الإدارة المدرسية - الجامعة الأردنية / عمان 1993م.
- ماجستير في أصول التربية - الجامعة الأردنية / عمان 1996م.
- دكتوراه في الفلسفة التربوية - جامعة بغداد / بغداد 2002م.
- عنوان الأطروحة (نحو فلسفة تربية وعربية للنظام التربوي في الأردن).

■ الأبحاث:

- الفكر التربوي لدى الإمام أبي حنيفة: نشر في مجلة دراسات إسلامية، العدد التاسع ، 2002، بيت الحكمة ، بغداد.
- الفلسفة العربية والأيديولوجيا في فكر ساطع الحصري: نشر في مجلة دراسات فلسفية، العدد الرابع ، 2002 ، بيت الحكمة ، بغداد.
- الطفل في منظور التربية الإسلامية: نشر في مجلة دراسات إسلامية، العدد الثاني ، 2002 ، بيت الحكمة ، بغداد.
- الفلسفة التربوية في فكر زكي نجيب محمود ، 2003 ، بيت الحكمة ، بغداد.

■ النشاطات الثقافية:

- المشاركة في الجمعيات والأعمال التطوعية.
- عضو في الجمعية الفلسفية العراقية .
- عضو في منتدى السلط الثقافي .
- عضو منتخب لنادي معلمي محافظة البلياء لدورتين متتاليتين ونائب رئيس للدورة الانتخابية الأولى .
- عضو مؤسس في الاتحاد الفلسفي العربي ، أحد أعضاء الأمانة العامة للاتحاد الفلسفي العربي .

■ المؤتمرات والندوات والاجتماعات:

- المشاركة في المؤتمر الأول لأندية المعلمين في الأردن المنعقد في عمان 20/4/1997م.
- المشاركة في المؤتمر الثاني لأندية المعلمين لمحافظة البلقاء 20/3/1998م.
- المشاركة في المؤتمر الثالث لأندية المعلمين لمحافظة إربد 20/9/1998م.
- المشاركة في ندوة أخلاقيات مهنة التعليم المنعقدة في نادي المعلمين في عمان بتاريخ 2/8/1996.
- المشاركة في ملتقى عمان الثقافي لعام 2002 المنعقد في قصر الثقافة بتاريخ 15-4/18/2002.
- المشاركة في اجتماع الاتحاد الفلسفى العربى لعام 2002 وانتخاب أعضاء الأمانة العامة للاتحاد المنعقد في الجامعة المستنصرية في بغداد.
- المشاركة في اجتماع الاتحاد الفلسفى العربى لعام 2003، المنعقد في جامعة الكوفة ومنحي درع الجامعة.
- المشاركة في الاجتماع التأسيسي للاتحاد الفلسفى العربى المنعقد في بيت الحكمة في بغداد لعام 2001.
- محاضر ومشارك في المؤتمر الرابع لأندية المعلمين في محافظة البلقاء وتقديم ورقة عمل بعنوان "علاقة أندية المعلمين في المملكة ونقابات المعلمين في الدول العربية" 26/5/2001.
- المشاركة في مؤتمر المهنيين العرب المنعقد في بغداد بعنوان "دعم العراق والانتفاضة الفلسطينية" 27-30 آذار 2002.
- محاضر ومشارك في المؤتمر الفلسفى العربى الثالث المنعقد في بيت الحكمة في بغداد، 21 كانون الثاني إلى 26 كانون الثاني 2002 وتقديم بحث بعنوان "الفلسفة العربية والأيديولوجيا في فكر ساطع الحصري".
- محاضر ومشارك في المؤتمر الفلسفى العربى الرابع المنعقد في بيت الحكمة في بغداد في 22 شباط إلى 27 شباط 2003 وتقديم بحث بعنوان الفلسفة التربوية في فكر زكي نجيب محمود.

■ المقالات:

نشر المؤلف مجموعة كبيرة من المقالات في الصحف والمجلات ومنها:

- التربية والديمقراطية.
- التربية والبيئة.
- التربية هي الحياة.
- فلسفة التربية الإسلامية.
- الأطفال هبة الله.